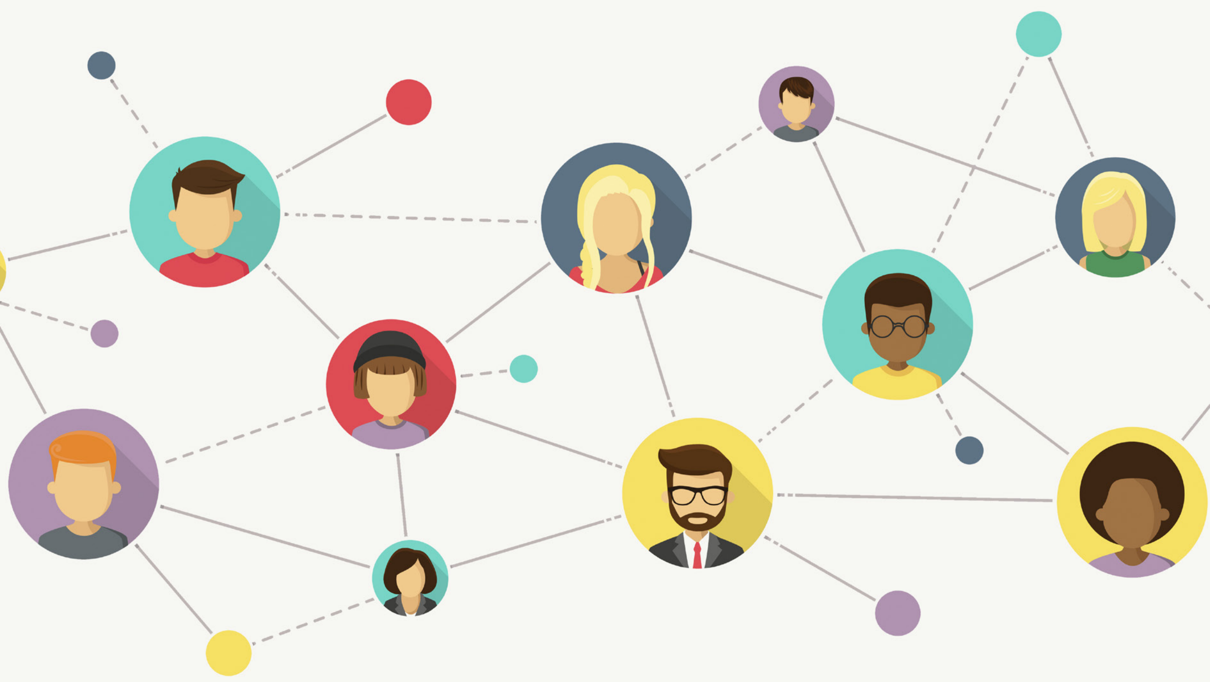
ANTROPOLOGÍA:

Visión crítica de la REALIDAD SOCIOCULTURAL 2

Marcelo Máximo Purificação
Jéssica Angélica de Melo Borges
Felipe Silva Lopes de Souza
(Organizadores)

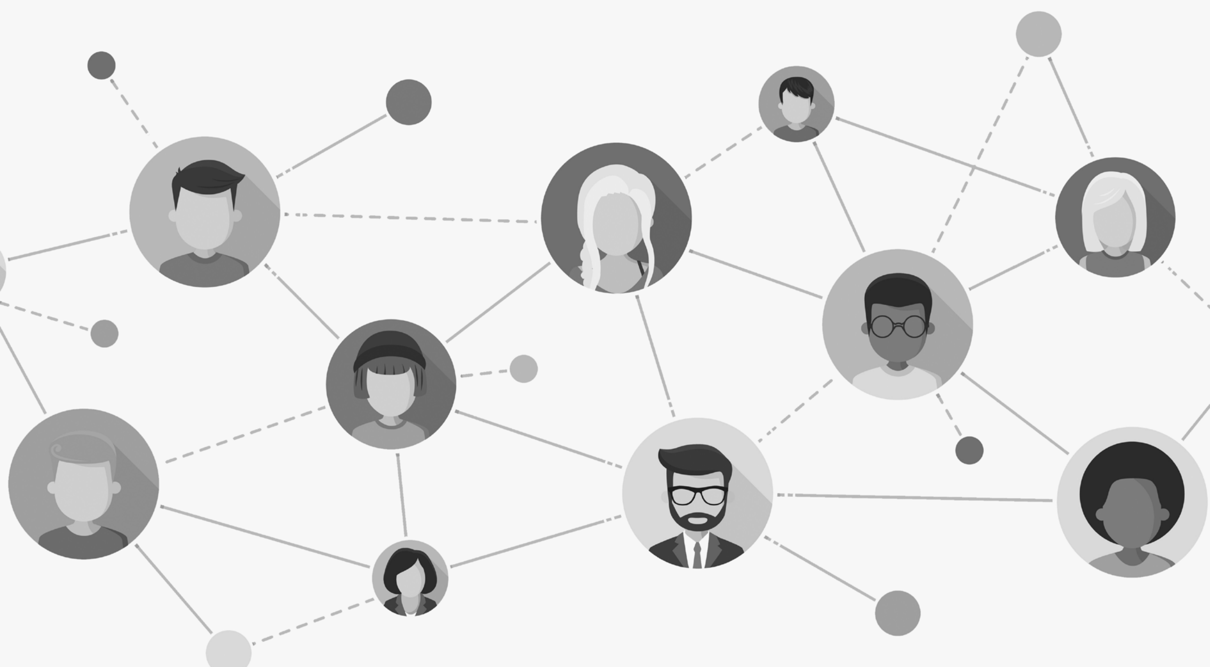


Atena Editora
Ano 2022

ANTROPOLOGÍA:

Visión crítica de la REALIDAD SOCIOCULTURAL 2

Marcelo Máximo Purificação
Jéssica Angélica de Melo Borges
Felipe Silva Lopes de Souza
(Organizadores)



Atena Editora
Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Antropologia: visão crítica da realidade sociocultural 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Jéssica Angélica de Melo Borges
Felipe Silva Lopes de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A636 Antropologia: visão crítica da realidade sociocultural 2 / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Jéssica Angélica de Melo Borges, Felipe Silva Lopes de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0830-7
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.307221412

1. Antropologia. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Borges, Jéssica Angélica de Melo (Organizadora). III. Souza, Felipe Silva Lopes de (Organizador). IV. Título.

CDD 301

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

Caros leitores, saudação.

Apresentamos a obra "Antropologia: Visão crítica da realidade sociocultural 2", estruturada em 4 capítulos, que adentram nas Ciências Sociais, perpassando pela cultura e diversas manifestações do homem no contexto social (...). O primeiro capítulo tem como tema: Futuro do Direito Internacional – Guerra da Ucrânia, onde os autores Adelcio Machado dos Santos e Rubens Luís Freiberger, a partir do direito internacional trazem a seguinte provocação: quais consequências podem advir diante de tamanho escárnio russo contra os princípios do direito. No segundo capítulo – Pedagogia culturalmente sensível e princípio da sensibilização, possibilidades de diálogo -, João Carlos Domingues dos Santos Rodrigues, Olha para a prática de uma pedagogia culturalmente sensível e aquela do princípio da sensibilidade, a partir de um estudo bibliográfico, crer ser possível demostrar a existências de quatro pressupostos teóricos em comum à essas duas perspectivas pedagógicas e epistemológicas. No terceiro capítulo - A relevância do ensino religioso na formação do sujeito no âmbito educacional brasileiro -, Adelcio Machado dos Santos, traz como proposta analisar qual é a relevância do ensino religioso na formação do sujeito no âmbito educacional brasileiro, tendo em vista, ser hoje, matéria facultativa na concepção básica do cidadão. O quarto capítulo - De fora para dentro: memes e as práticas multimodalidades na sala de aula língua portuguesa -, Robério Pereira Barreto, defende que o meme é um gênero textual hibrido que, tal qual os demais gêneros do discurso, migrou do suporte analógico para as mídias digitais da internet e representa a natureza das multimodalidades da linguagem ao hibridizar recursos: texto, imagem e som nos algoritmo das mídias sociais, garantindo assim, multiletramentos, cujos significados são decorrente de recepções sociais, culturais e cognitivos do leitor. Tais temas, discutidos e vistos a partir da lupa teórica da antropologia, contribuem mostrando a diversidade social de contextos atravessados socialmente e culturalmente. Portanto, um livro com grande contribuição dialógica com elementos culturais plurais, podendo assim, contribuir para um alargamento de reflexões acerca da temática. Desejamos a todos boa leitura e boas reflexões.

Marcelo Máximo Purificação

Jéssica Angélica de Melo Borges

Felipe Silva Lopes de Souza

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

FUTURO DO DIREITO INTERNACIONAL - GUERRA DA UCRÂNIA

Data de aceite: 01/12/2022

Adelcio Machado dos Santos
Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisado e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil
https://orcid.org/0000-0003-3916-972X

Rubens Luís Freiberger
Mestre em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Docente do curso de direito e administração da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil
https://orcid.org/0000-0002-1520-1580

RESUMO: O direito internacional é um ramo específico do direito que, talvez mais do que outros, é confrontado com a realidade geopolítica. Outrossim, em que pese inegável avanço da dogmática e concretização de paradigmas de respeito aos direitos humanos após a formação da Organização das Nações Unidas e a positivação de vários direitos e criação de inúmeras organizações internacionais, a guerra da Ucrânia levanta questões sobre a limitação do direito internacional para evitar a violação de regras universais. Por certo a atuação Russa é contrária ao direito internacional, vilipendia a soberania ucraniana, a autodeterminação dos povos, os direitos humanos, a Carta das Nações Unidas e as Convenções de Genebra de 1949. Todavia, surge a dúvida crucial ao direito internacional, quais consequências podem advir diante de tamanho escárnio russo contra os princípios do direito. Nesse sentido serão analisados institutos do direito internacional e suas possíveis consequências.
PALAVRAS-CHAVE: Direito; Internacional; Direitos Humanos; Guerra da Ucrânia.

ABSTRACT: International law is a specific branch of law that, perhaps more than others, is confronted with geopolitical reality. Furthermore, despite the undeniable advance of dogmatics and the realization of paradigms of respect for human rights after the formation of the United Nations and the establishment of several rights and the creation of numerous international organizations, the war in Ukraine raises questions about the limitation of the right

international law to avoid violating universal rules. The Russian action is certainly contrary to international law, it vilifies Ukrainian sovereignty, the self-determination of peoples, human rights, the United Nations Charter and the 1949 Geneva Conventions. However, the crucial question arises for international law, what consequences can come in the face of such Russian mockery against the principles of law. In this sense, international law institutes and their possible consequences will be analyzed.
KEYWORDS: Right; International; Human rights; Ukraine War.

1 I INTRODUÇÃO

Em 24 de fevereiro de 2022 o embaixador russo na Organização das Nações Unidas, Vasily Nebenzya, justificou a invasão de seu país na Ucrânia com lastro na preservação de direitos humanos das minorias russas residentes no país invadido e para combater o nacionalismo nazista ucraniano.

Entretanto, de fato houve agressão da Rússia contra a Ucrânia em franca violação ao direito internacional e ao *jus cogens.* É certo assim, que pelo direito internacional hodierno membros do governo russo poderão ser responsabilizados pelo Tribunal Penal Internacional e qualquer tratado entre Ucrânia e Rússia assinado para pôr fim ao conflito certamente poderá ser havido como nulo, por violação expressa da Convenção de Viena de 1969 sobre os tratados. Para chegar nessas conclusões importante estudar e investigar, agora, alguns institutos e conceitos importantes do direito internacional público para poder entender a relação entre esse ramo do direito e o direito nacional.

2 I DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO.

Por certo, na contemporaneidade, há diversas espécies de normas de direito internacional a considerar, por exemplo, direito militar, comercial, financeiro, humanitário e ambiental (VARELLA, 2018).

Essas diversas espécies de normas têm cada qual um tratamento distinto em relação ao direito nacional, mas é certo que no atual estágio de desenvolvimento há um movimento de internacionalização do direito com a influência do direito nacional pela lógica própria do direito internacional (VARELLA, 2018).

Em um tópico posterior, discorre-se sobre o papel privilegiado dos tratados de direitos humanos em relação aos demais, porém importa destacar que os Estados divergem no tratamento desse imbricamento entre direito nacional x internacional.

Duas correntes nem antagônicas, mas complementares, tratam doutrinariamente do assunto que está no centro dessa hermenêutica. Em primeiro lugar, o dualismo indica a separação desses dois ramos do Direito como sistemas distintos e independentes entre si (PORTELA, 2018).

O sistema brasileiro, como se observa na Constituição da República nos artigos 49, I, e 84, VIII seguiria o dualismo moderado “[...] visto que o Estado brasileiro efetivamente

incorpora ao ordenamento interno, por meio de decreto presidencial, o tratado já em vigor na ordem internacional e que foi ratificado pelo Brasil” (PORTELA, 2018, p. 51).

Por essa ótica, o direito internacional e o direito interno nunca conflitam porque são sistemas autônomos e independentes e os tratados de direito internacional, pela teoria dualista, passam a integrar o direito interno, motivo pelo qual não há conflito entre direito nacional e internacional.

Havendo por essa lógica submissão do direito internacional ao direito interno e separação total desses sistemas, como bem destaca a doutrina:

> O Direito Interno é elaborado pela vontade soberana dos Estados, e o Direito Internacional na acomodação dessas vontades; além do que, a ordem interna obedece a um sistema de subordinação, e a internacional, de coordenação. A norma internacional somente poderá ser aplicada à vida do Estado quando transformada em norma interna, por incorporação ao direito nacional, isto porque as ordens jurídicas estatais têm autonomia absoluta. Em outras palavras, não há conflito entre as ordens: a interna prevalece em sua esfera de atuação (HUSEK, 2017, p. 57).

Em segundo lugar, há a ótica monista para a qual ambos os sistemas, Nacional e Internacional, fazem parte de um todo e:

> [...] as normas internacionais podem ter eficácia condicionada à harmonia de seu teor com o Direito Interno, e a aplicação das normas nacionais pode exigir que estas não contrariem os preceitos de Direito das Gentes aos quais o Estado se encontra vinculado (PORTELA, 2018, p. 51).

Essa discussão doutrinária, que pareceria ter pouca pertinência e realização prática, é interessante porque tenta organizar de forma didática o conflito sempre existente entre o direito nacional e internacional.

O Brasil, recentemente, em decisão do STF, sobrepujou o aspecto de sua soberania e aparentemente indica uma posição dualista ao afirmar que os Tratados Internacionais somente se aplicam no âmbito doméstico após a incorporação do direito interno realizado por Decreto Presidencial, conforme explicitado no julgamento da Medida Cautelar da Petição 7.848/DF que destacou: “Imprescindibilidade do decreto presidencial para efeito de incorporação definitiva do ato internacional ao ordenamento positivo interno do Brasil”.

Todavia, é bem certo o atual estágio da globalização exige dos Estados nacionais sua integração cada vez maior e uma limitação nas suas ações, conforme destaca Husek (2017, p. 57):

> Internamente é o Estado soberano, mas não pode tudo, num mundo globalizado, em que os seres humanos, as pessoas jurídicas, as organizações internacionais, se interpenetram, se comunicam, se relacionam. O Estado atual já não é o mesmo Estado antigo, inexpugnável e forte, que a uma agressão respondia com outra agressão, a uma contrariedade com uma vingança, a um ranger de dentes com outro ranges de dentes, salvo se mais fraco, quando se recolhia e esperava o melhor momento. O Estado atual tem, queira ou não queira, de cooperar, de se compromissar, de atuar, de participar nos

> eventos maiores, nas organizações jurídicas criadas, nos tribunais penais, administrativos, comerciais, políticos, sob pena de ficar à margem da vida internacional e como tal revelar-se mais frágil, fazer sofrer seu povo e sucumbir seu próprio Direito.

Por essa visão, a soberania interna dos Estados não é suficiente para barrar o direito internacional que possui como fundamento a equidade e a "cooperação entre os povos para o progresso da humanidade" (Art. 4º, inciso IX, da CRFB88).

Doutrina tradicional do direito brasileiro, escrita por um embaixador, nascido ainda no ano da abolição da escravatura que atuou como ministro das relações Exteriores do Brasil logo após a II Guerra, destaca que o direito internacional tem como um de seus fundamentos o direito natural porque a lógica jurídica de um Estado não pode se sobrepor à justiça:

> [...] o direito internacional público repousa sobre um fundamento objetivo, isto é, sobre o sentimento de justiça que existe na consciência humana, que se impõe aos homens como regra normativa superior à sua vontade. Esse sentimento de justiça é adquirido pelo homem graças à sua razão. O direito internacional assim concebido não depende, pois, da vontade arbitrária dos Estados: tem fundamento objetivo, que é a lei natural, comum a todos os homens (ACCIOLY, 1991, p. 2).

Como se observa preliminarmente essa inter-relação entre direito nacional e internacional não é pacífica e definitiva, sendo uma construção constante entre os Estados e a comunidade internacional.

Justamente este é o quebra-cabeça do presente trabalho, identificar esse imbricamento, para tanto, é necessário descrever o que são os tratados e como os poderes da República, em especial o Poder Judiciário, tratam da matéria.

Cumpre destacar que o jusnaturalismo, ou direito natural, é sempre invocado como produto da razão humana e superior aos ordenamentos jurídicos que podem ser falhos. Nessa esteira, desde Antígona, personagem central de Sófocles, até o direito internacional moderno com as regras imperativas e universais (*jus cogens*) sempre a razão humana, a justiça e equidade são postas acima do arbítrio e de leis tirânicas.

3 I FONTES DO DIREITO INTERNACIONAL.

Tratados, costumes internacionais e princípios gerais de direito são as fontes primárias do direito internacional (MAZZUOLI, 2018). Nada obstante, após a II Guerra Mundial com a criação da ONU, os Estados passaram a possuir um espaço para diálogo permanente, concomitantemente muitos tratados foram celebrados e costumes foram transformados em tratados.

Sobre os costumes têm-se que são práticas aceitas pelos atores internacionais ao longo do tempo como sendo direito (Artigo 38, 'b', do Estatuto da Corte Internacional de Justiça, anexo da carta da ONU, internalizado no Brasil pelo Decreto nº 19.841/1945) , já um

tratado "[…] é todo acordo formal concluído entre pessoas jurídicas de direito internacional público, e destinado a produzir efeitos jurídicos" (RESEK, 2015, p. 38).

Por esse motivo, os tratados, apesar de não haver relação hierárquica com os costumes, são a fonte hoje principal do direito internacional porque trazem segurança e certeza sobre a regra jurídica, conforme destaca Mazzuoli (2018, p. 68):

> Os tratados internacionais são, incontestavelmente, a principal e mais concreta fonte do Direito internacional Público na atualidade, não apenas em relação à segurança e estabilidade que trazem nas relações internacionais, mas também porque tornam o direito das gentes mais representativo e autêntico, na medida em que se consubstanciam na vontade livre e conjugada dos Estados e das organizações internacionais, sem a qual não subsistiriam. Além de serem elaborados com a participação direta dos Estados, de forma democrática, os tratados internacionais trazem consigo a especial força normativa de regularem matérias das mais variadas e das mais importantes.

Outra característica dos tratados é que para a sua formação há a necessidade de negociação entre os atores internacionais, motivo pelo qual há um caráter contratual em sua gênese e esses atores (Estados soberanos e Organizações Internacionais) criam essas normas jurídicas assentadas no consentimento e no respeito à soberania.

Cumpre destacar, ainda, que esses tratados "[…] revelam-se outra fonte importantíssima de produção de normas jurídicas, porque expressam a vontade dos Estados, normalmente surgindo como tratados-contratos, tratados-leis e tratados-Constituição" (HUSEK, 2017, p. 51).

Esse é o limite do direito internacional, o consentimento, a vontade livre dos Estados sendo respeitada a autonomia estatal para aquiescer, ou não, com essas regras jurídicas, não há imposição de normas internacionais, mas liberdade e negociação. Varella (2018, p. 38), sobre esse poder dos Estados, salienta:

> [...] nenhum Estado é forçado a adotar uma norma internacional ou a participar de um processo de expansão do direito internacional, cedendo seus espaços de competência interna. Todavia, os Estados estão constantemente submetidos a um conjunto de escolhas, a respeito das quais, para poder obter alguns benefícios jurídicos, políticos, econômicos, ambientais ou outros, precisam ceder, cooperar, participar de uma regulação jurídica e política progressivamente mais internacionalizada.

A Carta das Nações Unidas, igualmente, em seu artigo primeiro, traz como fundamento máximo o princípio da autodeterminação dos povos (art. 1, 1), tal pedra angular que também está inscrita em nossa Constituição (art. 4º, III) e garante que cada povo tenha liberdade de escolher seu destino e caminhos históricos, comentando dispositivo, importante obra jurídica define:

> Esse princípio conota a liberdade que todos os povos (para além de Estados) têm de autodeterminar-se, isto é, de se conduzir por si próprios e estabelecer, per se, os rumos do seu destino (político, econômico, social, cultural) e as condições de exploração de suas riquezas e recursos naturais. […] Certo é que

> a positivação do princípio da autodeterminação dos povos na Constituição de 1988 demonstra a preocupação do Brasil em respeitar essa atividade alheia, é dizer, dos demais Estados decidirem os seus próprios destinos, os rumos de seu futuro etc. Somado, porém, às obrigações internacionais de qualquer Estado em promover e proteger os direitos humanos (MORAES, 2018, p. 33).

Assim, apesar da evolução do direito internacional para a preservação dos direitos humanos com a utilização do princípio *pro persona* e elevação de alguns direitos à condição erga *omnes* e superior (*jus cogens*) é certo que os tratados respeitam a vontade dos Estados e no consenso entre as partes, como expresso por Accioly (1991, p. 124):

> Sendo o tratado um acordo de vontades, está claro que o mesmo não pode existir sem o consentimento mútuo das partes contratantes. Esse consentimento, ou concordância de vontades (consensus), deve ser expresso e inequívoco. O consentimento deve ser dado livremente.

O consentimento é exercido pelo estado brasileiro, em primeiro lugar, porque todos os tratados passam pela fase de negociação e assinatura, que são prerrogativas do Poder Executivo (Presidente da República, Ministro das Relações Exteriores, ou pessoas autorizadas pelo primeiro) conforme art. 84, VIII, da Constituição.

Em segundo lugar, o Poder Legislativo (Congresso Nacional) deverá aprovar o tratado assinado e, se aprovado, o tratado retorna ao Presidente da República que comunicará oficialmente os demais Estados soberanos ou Organizações Internacionais interessadas, momento pelo qual, com este ato formal chamado de ratificação, o Brasil estará comprometido ao cumprimento do tratado no plano internacional.

Depois disso, o Chefe do Executivo publica um Decreto em que se traduz o tratado para a língua portuguesa e incorpora ao ordenamento jurídico brasileiro, conforme descrito pelo Supremo Tribunal Federal:

> O iter procedimental de incorporação dos tratados internacionais - superadas as fases prévias da celebração da convenção internacional, de sua aprovação congressional e da ratificação pelo Chefe de Estado - conclui-se com a expedição, pelo Presidente da República, de decreto, de cuja edição derivam três efeitos básicos que lhe são inerentes: (a) a promulgação do tratado internacional; (b) a publicação oficial de seu texto; e (c) a executoriedade do ato internacional, que passa, então, e somente então, a vincular e a obrigar no plano do direito positivo interno (BRASIL, 2001).

Assim, os tratados de direito internacional devem respeitar a independência dos Estados e mesmo que o Chefe do Poder Executivo negocie e assine em determinado compromisso internacional, tal acordo somente comprometerá o Estado se o Poder Legislativo aquiescer com tal norma jurídica, sempre respeitada a soberania nacional, conforme Varella (2018, p. 37):

> O direito internacional é construído sobre a noção fundamental do consentimento dos Estados. Os Estados ou Organizações Internacionais não são obrigados a assinar ou ratificar os tratados. Eles o fazem como manifestação de seu poder soberano. Da mesma forma, podem denunciar

> tratados já firmados, a partir do momento em que a vigência dos tratados não mais incidirá sobre os mesmos.

Por esse prisma, de fato, o direito internacional apenas conflui com o direito nacional após a aceitação estatal e, após isso, integram-se, nas palavras de Resek (2015, p. 25):

> Sistema jurídico autônomo, onde se ordenam as relações entre estados soberanos, o direito internacional público – ou direito das gentes, no sentido de direito das nações ou dos povos – repousa sobre o consentimento. As comunidades nacionais (…) propendem, naturalmente, à autodeterminação, à regência de seu próprio destino. Organizam-se, tão cedo quanto podem, sob a fórmula de Estados independentes, e ingressam numa comunidade internacional carente de estrutura centralizada. Tais as circunstâncias, é compreensível que os Estados não se subordinem senão ao direito que livremente reconheceram ou construíram.

Todavia, é possível que os Estados sejam constrangidos no plano internacional a acatar normas ou modificação em tratados, mesmo sem sua anuência. Há, ao menos, duas hipóteses em que isto ocorre: quando há aprovação de modificação em tratados do qual o Estado já faz parte ou se sobrevier nova regra de *jus cogens* (VARELLA, 2018).

A expressão *single undertaking,* por exemplo, é recente no direito internacional e define uma cláusula já prevista em alguns tratados internacionais que obriga os Estados parte do tratado a acatarem modificações futuras neste tratado mesmo contra sua vontade (VARELLA, 2018).

Por certo, há sempre a possibilidade de o Estado denunciar o tratado, retirando-se de sua aplicação, conforme art. 42, 2, da Convenção de Viena de 1969.

É respeitada, sempre, por essa via, a soberania estatal que, ao aceitar determinado tratado, comprometeu-se de plano que as modificações posteriores lhe obrigassem por força da cláusula s*ingle undertaking.*

Todavia, conforme há hoje outra forma de limitação às soberanias estatais, o *jus cogens*, já apresentado no texto e exposto no tópico a seguir.

4 I JUS COGENS

Outra forma de imposição do direito internacional, como dito, é a existência de normas de *jus cogens* que "[…] configura, portanto, restrição direta da soberania em nome da defesa de certos valores vitais" (PORTELLA, 2018, p. 71).

As regras de *jus cogens* não estão previstas em um único documento jurídico, mas expressam valores imprescindíveis e de maior importância do direito internacional sobre, principalmente, "[...] direitos humanos, proteção ao meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, paz e segurança internacionais, Direito de Guerra e Direito Humanitário [...]" (PORTELLA, 2018, p. 73).

Tais normas são hierarquicamente superiores às demais fontes do direito internacional e são impositivas "[...] por serem absolutamente imperativas e inderrogáveis

opõem-se ao antigo *jus dispositivum* romano – composto de regras emanadas da livre manifestação das partes – que palificou a estrutura do Direito Internacional por muitos anos" (MAZZUOLI, 2018, p. 112).

Nesse caso específico, os Estados estão obrigados a respeitar tais normas de *jus cogens* porque estas, universais e superiores à demais fontes do Direito Internacional, "[...] são insusceptíveis de derrogação pela vontade das partes." (MAZZUOLI, 2018, p. 113)

Trata-se de um momento histórico que os Estados soberanos, para participarem da comunidade internacional, cedem parte de sua soberania e se comprometem ao respeito irrestrito de determinadas regras jurídicas, inegociáveis e inderrogáveis, as quais limitam inclusive a criação de tratados, conforme destaca Mazzuoli (2018, p. 114):

> Portanto, o que veio fazer a teoria do jus cogens foi limitar a autonomia da vontade dos entes soberanos (jus dispositivum) na esfera internacional, assim o fazendo com vistas a assegurar a ordem pública (ordre public) no cenário mundial. A ordem pública, conhecida, enfim, como sinônimo de jus cogens, configura então o limite mais complexo à soberania e ao livre consentimento dos Estados, conforme se constata nos art. 53 e 64 da Convenção de Viena de 1969. Tem sido ela a chave mestra para o grande progresso do Direito Internacional Público, justamente por trazer em seu bojo disposições que proíbem os Estados de concluir tratados que privilegiem particulares em detrimento de interesses comuns de toda a sociedade internacional, o que certamente ameaça o firme desenvolvimento das relações pacíficas entre os Estados.

Escravidão, pirataria, genocídio, tortura e discriminação racial são proibidos, liberdade religiosa, proteção de civis, prisioneiros e feridos durante a guerra (Convenções de Genebra de 1949), proibição do uso de força militar exceto para legitima defesa, livre determinação dos povos, tudo isso, além dos princípios da Carta das Nações Unidas para a manutenção da paz e a Declaração Universal dos direitos humanos de 1948, são as regras consideradas como imperativas de direito internacional (MAZZUOLI, 2018) e obrigam todos os Estados.

A violação desses direitos, mesmo que o Estado não se submeta a nenhum processo internacional, gera dificuldades de acesso à empréstimos e má vontade de investidores estrangeiros (HUSEK, 2017).

Mesmo assim, essa interpretação sobre as regras imperativas *de* direito internacional não é livre de críticas e Resek (2015, p. 154) destaca que "a teoria do *jus cogens,* tal como aplicada pela Convenção de Viena sobre o direito dos tratados, é francamente hostil à ideia do consentimento como base necessária do direito internacional".

Por certo, o direito internacional tem como fundamento o acordo entre soberanias, porém os interesses particulares de determinados Estados, ou governos momentâneos, hoje não se sobrepõe aos direitos fundamentais das pessoas, aos direitos de toda a sociedade internacional.

Assim, a comunidade internacional não tolerará violações ao *jus cogens* tanto que,

diante dos crimes de guerra e genocídio cometidos na ex-Iugoslávia e em Ruanda, na década de 90, a ONU atuou para punir agentes destes Estados e criou dois tribunais de exceção, semelhantemente ao ocorrido com Nuremberg, que puniu agentes nazistas e o seu correlato aos crimes de guerra no oriente pelo Tribunal de Tóquio.

A Resolução 808 de 1993 proveniente do Conselho de Segurança da ONU criou o tribunal da ex-Iugoslávia (HUSEK, 2017), um órgão internacional jurisdicional específico em resposta à “limpeza étnica” e “mortes massivas” praticados por membros do exército sérvio (RESEK, 2015, p. 190/191).

Já a Resolução 995 de 1994 (HUSEK, 2017), também do Conselho de Segurança da ONU, serviu como resposta ao genocídio étnico ocorrido em Ruanda quando cerca de um milhão de pessoas foram assassinadas em menos de três meses. Um tribunal especial foi criado para julgar esses crimes de genocídio (RESEK, 2015).

Em suma, de forma parecida com o que ocorreu em Nuremberg, os tribunais para a ex-Iugoslávia e Ruanda serviram para não deixar impunes os agentes do genocídio.

5 I TRIBUNAL PENAL INTERNACIONAL

A comunidade internacional sempre careceu de um tribunal universal. Se por um lado atuou para punir violadores do *jus cogens* nos casos acima, criando tribunais de exceção, ou seja, específicos para julgarem determinados crimes, carece de uma jurisdição obrigatória capaz de julgar os graves crimes contra a humanidade.

Nesse sentido, o Tribunal Penal Internacional, instituído por tratado em 1998 e ratificado pelo Brasil (Decreto 4.388/2002), tenta ser tal solução no combate às atrocidades recorrentes porque tem competência para processar e julgar de forma universal os crimes de genocídio, crimes contra a humanidade, crimes de guerra e de agressão.

A criação dessa corte permanente e especializada amadureceu justamente por conta da barbárie nazista, pela necessidade da quebra do paradigma da soberania, o qual permite que criminosos se escondam sob o pálio do nacionalismo e da estreita via do positivismo. Nesse sentido aponta Mazzuoli (2018, p. 883):

> O Estado Racial em que se converteu a Alemanha nazista no período sombrio do Holocausto – considerado o marco definitivo de desrespeito e ruptura para com a dignidade da pessoa humana, em virtude das barbáries e das atrocidades cometidas a milhares de seres humanos (principalmente contra os judeus) durante a Segunda Guerra Mundial – acabou por dar ensejo aos debates envolvendo a necessidade, mais do que premente, de criação de uma instância penal internacional de caráter permanente e com capacidade para processar e punir aqueles criminosos que violam barbaramente os direitos de toda a humanidade.

Além disso, este tribunal trabalha há quase duas décadas e tem competência residual para julgar os graves crimes acima, como destaca Varella (2018), mesmo um criminoso de nacionalidade que não faça parte do TPI poderá ser por ele julgado e condenado sendo

expedida ordem de captura e prisão a ser cumprida pelos Estados membros do Tribunal Penal Internacional como ocorreu no caso do presidente do Sudão Omar Al-Bashir, indiciado por crimes de guerra, genocídio crimes contra a humanidade e homicídios contra populações da região sudanesa de Darfur (BBC, 2021).

Agora o princípio da soberania cede espaço e é sobrepujado pelo combate aos crimes contra a humanidade porque mesmo aqueles Estados soberanos que não ratificarem o Estatuto de Roma não poderão esconder criminosos que, independentemente da nacionalidade, poderão ser julgados pelo TPI, conforme destaca a doutrina:

> Dada, porém, a relevância dos temas tratados pelo TPI para a manutenção e promoção da paz e da segurança internacionais e para a proteção dos direitos da pessoa humana, valores cuja tutela tem caráter prioritário para a sociedade internacional, pode o Tribunal estender sua competência para atos cometidos em Estados não membros do Estatuto de Roma independentemente do consentimento destes, desde que haja a devida representação do Conselho de Segurança da ONU (PORTELLA, 2018, p. 575).

O Tribunal Penal Internacional é o único órgão com vocação universal e efeito *erga omnes* atualmente *e* tem posição privilegiada, inclusive na nossa Constituição Federal que emendada pelo constituinte derivado prevê, no parágrafo 4º do art. 5º, que o Brasil se submete ao Tribunal Penal internacional. Trata-se de cláusula inserida no rol de direitos e garantias fundamentais assegurando aos brasileiros e estrangeiros no Brasil a proteção do TPI.

Nada obstante, os Estados Unidos são refratários ao TPI e tentam, por acordos bilaterais (Mazzuoli, 2018) e por atos de seus governantes, excluir os cidadãos norte-americanos da competência do tribunal universal (ONU, 2018). Mesmo assim o paradigma da soberania cede, pouco a pouco, cada vez mais espaço à proteção dos direitos humanos.

6 | DECISÕES DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Importa destacar que as decisões das organizações internacionais não têm, em regra, força vinculante porque, no caso brasileiro, esbarra no art. 49, I, da CF[1]. Mesmo assim, é fonte importante do direito internacional como destaca Varella (2018, p.77):

> A maioria dos tratados multilaterais mais abrangentes é regulada por resoluções. As resoluções têm, via de regra, poucos efeitos concretos, mas são normas jurídicas obrigatórias. Note-se que muitos Estados sequer participam das negociações internacionais sobre as resoluções; mesmo assim, elas são aprovadas e entram automaticamente em vigor para todas as partes.

As resoluções das organizações internacionais, contudo, têm um caráter unilateral porque são emitidas por um sujeito de direito internacional público com o fito de produzir

1 “Art. 49. É da competência exclusiva do Congresso Nacional:
I - resolver definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional; (...)”

efeito na ordem jurídica internacional. São normas gestadas por procedimento democrático previsto nos estatutos das organizações internacionais em que os Estados membros participam.

A soberania dos Estados é observada porque "tais decisões não exprimem a vontade dos Estados diretamente, mas da própria organização, não sendo assinados e tampouco ratificados (como ocorre com os tratados), mas sim votados" (MAZZUOLI, 2018, p. 100).

A questão sobre a obrigatoriedade e vinculação dos Estados parte das organizações. As resoluções emitidas provêm do aceite dos Estados previamente ao tratado de criação das organizações internacionais que preveem a eventual obrigatoriedade de suas resoluções.

Exemplo disso é o art. 25 da Carta das Nações Unidas que define como obrigatórias as resoluções do Conselho de Segurança da ONU.[2] Outro ponto de destaque se dá quando a resolução tem caráter de *jus cogens*, neste caso obviamente há vinculação *erga omnes* pelo próprio conteúdo da norma proferida pela organização internacional.

7 I O PAPEL PRIVILEGIADO DOS TRATADOS DE DIREITOS HUMANOS

Os tratados em direitos humanos têm papel central e de destaque no direito internacional e a constituição federal destaca, no parágrafo 2º do art. 5º, que esses tratados são incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro e ampliam direitos e garantias aos cidadãos.

O parágrafo seguinte, inserido pela emenda constitucional 45 de 2004, vai além e dá *status* de norma constitucional aos tratados de direitos humanos aprovados com 3/5 dos votos pelo parlamento.

Nesse, os tratados de direitos humanos têm um efeito por vezes de confronto entre o cidadão nacional e seu próprio ordenamento jurídico, como destaca Varella (2018, p. 46):

> Muitos Estados consideram os tratados de direitos humanos como de importância diferenciada, por vezes de hierarquia superior. O fundamento do destaque seria o sentido da norma. O tratado não seria uma obrigação em relação aos demais Estados, mas uma obrigação em relação aos indivíduos de cada Estado.

Por tal aspecto, hoje os tratados de direitos humanos são obrigatórios e as normas internacionais sobre o tema possuem um *status* privilegiado e obrigatório sobre essas características. Bem destaca Accioly (1991, p. 175) ao comentar sobre os direitos humanos previstos na Carta das Nações Unidas: "[...] as disposições da Carta a tal respeito não constituem mera declaração de princípios. De fato, elas impõem aos Estados-membros das Nações Unidas o dever de respeitá-los e observá-los".

2 "Artigo 25. Os Membros das Nações Unidas concordam em aceitar e executar as decisões do Conselho de Segurança, de acordo com a presente Carta."

8 I CONCLUSÃO

No início do século XX o jurista e professor Luís Maria Drago formulou uma teoria pela qual vedava o uso de força militar pelos Estados para que outros Estados pagassem suas dívidas, como ocorreu em 1902, quando Alemanha, Itália e Inglaterra efetuaram ameaças navais para obrigar a Venezuela a quitar obrigações. (ACCIOLY, 1991).

Outrossim, vê-se que o uso da força era comum para exigir o cumprimento de acordos, contratos e tratados, todavia, como destacado nos tópicos anteriores com a criação da ONU e, concomitantemente, da Corte Internacional de Justiça, uma vez violado um tratado deve-se buscar a solução judiciária internacional.

Tal qual ocorre agora com a Rússia que já invadiu em 2014 parte da Ucrânia e agora tenta novamente, pela força das armas, anexar parte importante de seu país vizinho.

Acaso seja realizado um tratado em que a Ucrânia ceda parte de seu território, tal documento será nulo, por haver coação sobre o Estado, em franca violação ao art. 52 da Convenção de Viena.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Hildebrando. **Manual de direito internacional público**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

BBC NEWS BRASIL. Omar Bashir: quem é o líder acusado de genocídio que o Sudão vai entregar à Justiça internacional. **BBC News Brasil,** 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51394536. Acesso em: 05 abr. de 2022.

BBC NEWS BRASIL. Embaixador da Ucrânia na ONU pede ao Conselho de Segurança que “pare a guerra”.Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/embaixador-da-ucrania-na-onu-pede-ao-conselho-de-seguranca-que-pare-a-guerra. Acesso em: 25 ago. de 2022.

BRASIL. **Decreto 19.841/1945**. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Brasília: Presidência da República,1945.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto 7.030/2009**. Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concluída em 23 de maio de 1969, com reserva aos Artigos 25 e 66. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1480/DF. Relator: Min. Celso de Mello, 26 de junho de 2001. **Diário da Justiça,** Brasília, 08 ago. 2001. Disponível em: https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/14819932/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-1480-df-stf. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto 4.388/2002.** Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. Brasília: Presidência da República, 2002.

HUSEK, Carlos Roberto. **Curso de direito internacional público**. 14. ed. São Paulo: LTR, 2017.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MORAES, Alexandre et al. **Constituição federal comentada**. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Na ONU, Trump defende soberania norte-americana em detrimento de acordos e fóruns globais. **ONU,** 2018. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/81098-na-onu-trump-defende-soberania-norte-americana-em-detrimento-de-acordos-e-foruns-globais. Acesso em: 12 dez. 2021.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito internacional público e privado.** 10. ed. Salvador: JusPODIVM, 2018.

REZEK, Francisco. **Direito internacional público.** 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

VARELLA, Marcelo Dias. **Direito internacional público**. 7ª ed. São Paulo: SaraivaJur, 2018.

PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL E PRINCÍPIO DA SENSIBILIZAÇÃO, POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO

Data de aceite: 01/12/2022

João Carlos Domingues dos Santos Rodrigues
Doutor em Hermenêutica Bíblica pela PUCPR e Doutorando de Estudos da Linguagem pela UEL. Professor de Filosofia da SEED-PR

RESUMO: Olhando para a prática de uma pedagogia culturalmente sensível e aquela do princípio da sensibilidade, a partir de um estudo bibliográfico, cremos ser possível demostrar a existências de quatro pressupostos teóricos em comum à essas duas perspectivas pedagógicas e epistemológicas. A partir desses pressupostos demonstraremos que essas práticas veem o ensino de línguas como não alheio às influências de ordem social, cultural e histórica, mas valendo-se delas e agindo sobre elas promovendo um ensino para além do próprio conhecimento linguístico, marcado pela acolhida e pelo respeito.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino; sensibilidade; pedagogia sensível; heterogeneidade linguística.

ABSTRACT: Looking at the practice of a culturally sensitive pedagogy and that of the principle of sensitivity, based on a bibliographical study, we believe it is possible to demonstrate the existence of four theoretical assumptions in common with these two pedagogical and epistemological perspectives. Based on these assumptions, we will demonstrate that these practices see language teaching as not alien to social, cultural and historical influences, but taking advantage of them and acting on them, promoting teaching beyond their own linguistic knowledge, marked by acceptance and respect.
KEYWORDS: Teaching; sensitivity; sensitive pedagogy; linguistic heterogeneity.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma tentativa de aproximação entre duas perspectivas pedagógicas e epistemológicas de ensino de língua que, a nosso sentir, embora distintas e desenvolvidas em países diferentes, carregam diversos pressupostos teóricos em comum.

Demonstraremos, por meio de uma breve explanação conceitual, que pressupostos teóricos como a) o relativismo

cultural, b) a heterogeneidade linguística, c) o ensino contextualizado em gêneros, e d) avaliação focada nos acertos e não no erro, são os principais pontos de contato entre as perspectivas, podendo tornar-se importantes instrumentos de mutuo enriquecimento. Os dados teóricos distintivos e divergentes dessas duas perspectivas não serão objeto de nossa explanação.

Nosso artigo se valerá de um trabalho metodológico eminentemente bibliográfico, mesclando preceitos e práticas dos métodos indutivos e dedutivos, que embora distintos podem coexistir, uma vez que “o (método) dedutivo tem o propósito de explicar o conteúdo das premissas; (e o método) indutivo tem o desígnio de ampliar o alcance dos conhecimentos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, 92).

Os quatro pressupostos que elencamos acima, constituirão, cada um, um tópico específico de nosso artigo, objetivando apresenta-los sob a ótica tanto da Pedagogia Culturalmente Sensível quanto daquela do Princípio da Sensibilidade.

RELATIVISMO CULTURAL

Um dos pressupostos que identificamos como sendo comum às duas perspectivas pedagógicas e epistemológicas que são objeto de análise de nosso artigo é o Relativismo Cultural. No trabalho com a língua, e em decorrência dela, com a cultura, ambas as perspectivas adotam o paradigma da pluralidade e da valorização do diferente como parte constitutiva de uma prática educacional criadora de pontes e não de afastamento dos diferentes e das diferenças.

Pierre Dasen e Christiane Perregaux (2002, p.17), defensores do Princípio da Sensibilidade, apresentam o relativismo cultural como integrante da prática pedagógica da pós-modernidade, sendo ela a faceta de uma pedagogia crítica e que dá voz às classes minoritárias. Há o reconhecimento da sociedade como uma entidade plural, motivo pelo qual não pode haver hierarquia entre essas manifestações culturais, e a mera coexistência dá lugar a múltipla representatividade.

Quando nos referimos ao ensino de línguas, isto implicaria compreender cada manifestação linguística como um modo único de expressar e de sentir por parte um dado grupo, daí a importância de não haver superposição e/ou subjugação de uma língua frente a outra, de uma cultura frente a outra (DAKHIA, 2018, p.16). É isto que pode ser observado quando esta perspectiva pedagógica e epistemológica adota práticas multilíngues para o ensino de uma língua adicional, ou quando não se adota uma prática de ensino de língua adicional que deixa de lado ou até busca suprimir a presença da língua vernácula dos estudantes.

Por sua vez, para uma Pedagogia Culturalmente Sensível, este relativismo cultural se manifesta no trato que é dado às variantes da língua, afirmando-se a não existência de uma variante ‘certa’, pois “cada situação de comunicação (ensaio científico, peça teatral,

conversa de botequim, discurso de formatura, pedido de informações na rua etc.) impõe uma variedade própria, que é a 'certa' naquela situação" (PERINI, 2005, p.25).

É devido a isto que esta perspectiva pedagógica e epistemológica defende, por exemplo, o ensino das variedades regionais da língua sem que isto implique sua estereotipação ou juízos de valor (de superioridade ou inferioridade) frente às variedades mais prestigiadas socialmente. Neste sentido, o ensino da língua deve possibilitar que os estudantes possam acessar suas mais diversas variações, a depender da modalidade (oral ou escrita), da formalidade (mais ou menos monitorada) e do contexto (rural ou urbano) de seus usos (BORTONI-RICARDO, 2005, p.25.40-41; CÂMARA JR, 1992, p.19-20).

HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA

Estreitamente unido ao pressuposto do Relativismo Cultural, a Heterogeneidade Linguística implica no reconhecimento de que, como as culturas são distintas, também as línguas o são. Todavia, embora distintas, é possível identificar convergências lexicais, semânticas, morfológicas e mesmo fonológicas entre elas, decorrentes da evolução histórica e do intercâmbio entre os falantes.

Para uma Pedagogia Culturalmente Sensível, o dado da heterogeneidade remonta ao preceito bakhtiniano de ser impossível "estudar a evolução da língua dissociando-a completamente do ser social que nela se refrata e das condições socioeconômicas refratantes" (BAKHTIN, 2006, p.199), sendo necessária uma prática pedagógica que não trate a língua no vácuo, fora de seu contexto sócio-histórico, e muito menos que a restrinja a um ensino prescritivo e/ou de metalinguagem (FARACO; ZILLES, 2017, p.175). Em decorrência desta postura é assumida uma prática de ensino da Língua Portuguesa que demonstra como o Português falado no Brasil diferencia-se daquele falando em Portugal devido, dentre outras coisas, das influências recebidas das línguas dos indígenas autóctones (tupi, guarani, caingangue etc.), daquela dos africanos trazidos com escravos (bantu, iorubá etc.) ou mesmo dos imigrantes europeus (espanhóis, japoneses, italianos, alemães etc.).

Pluralidade cultural é tida como sinônimo de diversidade linguística, sob o ponto de vista de um ensino de línguas embasado no Princípio da Sensibilidade (DASEN; PERREGAUX, 2002, p.20), de modo que quanto mais democrático e plural for uma concepção e uma prática de ensino de línguas mais ela exigirá o contato com outras línguas – quer apresentando as semelhanças, quer enfatizando as diferenças. Para esta perspectiva pedagógica e epistemológica aprender uma língua adicional vai para além da aquisição de um status ou em vista da "abertura de futuras portas" no trabalho, ela deve responder às necessidades atuais dos estudantes, ser-lhes significativa e significante em seu contexto imediato, como, por exemplo, conseguir ler e compreender adequadamente os comandos de jogo online, ou fazer amizades de um novo contexto cultural (como a mudança deste

indivíduo para outro país ou a acolhida de alguém vindo de outra nacionalidade) – uma prática que faz o estudante verdadeiro 'cidadão do mundo' (cosmopolita).

O ENSINO CONTEXTUALIZADO EM GÊNEROS

O pressuposto de um ensino que assume os gêneros textuais como seu objeto material e trabalho é aquele que coopera em vista de os pressupostos anteriores não se perderem em uma prática de ensino meramente conceitual, teórica e/ou de metalinguagem. Esta eleição dos gêneros faz as línguas tornarem-se mais próximas e familiares dos estudantes, permitindo se reconhecerem como usuários competentes de sua língua, de suas variantes e mesmo de uma língua adicional.

A prática pedagógica alicerçada sob o Princípio da Sensibilidade reconhece que, ao nos apropriarmos de uma língua, não apenas assimilamos sua estrutura e seu léxico, mas assimilamos as formas dos enunciados, sendo estes os "que passam a nos guiar na produção e na interpretação" (CRISTOVÃO, 1996, p. 8). Os gêneros (os enunciados) também se fazem importantes quando adaptados em uma prática de ensino pautada pela analogia e pelo contraste, por meio da qual gêneros textuais já conhecidos pelos estudantes são utilizados contrastivamente para apresentar-lhes a outra língua, facilitando o ouvir, o reconhecer e comparar, e "sensibilizando-os à existência, aos modos de funcionamento dessas duas línguas e, de forma complementar, às características de culturas diferentes" (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p.10).

Nesta articulação e cotejo entre conhecimentos e práticas de linguagem de várias línguas, é dado ao estudante de uma língua adicional a possibilidade não apenas de aprendizado desta outra língua, mas também a promoção de um maior e mais rico conhecimento de sua própria língua (PERREGAUX, 1998, p.104). Deste modo, um gênero textual conhecido pelos estudantes, como uma 'lenda', pode ser apresentado em outra língua, e devido ao conhecimento prévio do gênero e adotando uma lógica indutiva o estudante infere o sentido das palavras e a consequente estrutura sintática da língua.

Uma Pedagogia Culturalmente Sensível pautaria-se não pela adoção da 'frase' mas sim do 'texto' (oral ou escrito) como objeto material do estudo, pois como destaca Irandé Antunes (2003, p.110):

> Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes — sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim. Nessa perspectiva é que se pode perceber como não tem tanta importância assim saber os nomes das funções sintáticas das palavras, ou saber discernir, por exemplo, se um termo é objeto indireto ou complemento circunstancial de

> lugar. No texto, a relevância dos saberes é de outra ordem. Ela se afirma pela função que esses saberes têm na determinação dos possíveis sentidos previstos para o texto.

Neste sentido, o ensino da língua deve levar o estudante, por exemplo, a perceber que a estrutura morfossintática utilizada em gêneros orais primários, como o diálogo interpessoal, embora aceita no contexto familiar e informal não o é quando o uso se dá no âmbito profissional e de maior formalidade (como uma entrevista de emprego). A consequência desta prática será um ensino "pé-no-chão", deixando de ser mais um conteúdo a ser trabalho na escola e incumbência única e exclusivamente dos professores de línguas, convertendo-se em ferramenta inter e multidisciplinas (ERICKSON, 1987) – uma vez que as línguas só existem enquanto materializadas em um gênero discursivo específico (BAKHTIN, 1997; 2002).

AVALIAÇÃO FOCADA NOS ACERTOS E NÃO NO ERRO

Este pressuposto pode ser considerado a alma de ambas perspectivas, uma vez que explicita o caráter de sensibilidade e afetividade distintivos das duas práticas pedagógicas e epistemológicas. A mudança do foco da avalição nos acertos, naquilo que o estudante já sabe, em seu progresso, não implica uma defesa do caos, da desordem ou do erro, mas compreende o aprendizado linguístico como gradativo, lento, estruturado como em andaimes, no qual o acolhimento afetivo e efetivo configura-se como a argamassa. Neste sentido, haverá o reconhecimento de que não é tanto o professor o responsável por ditar o ritmo do aprendizado ou aquele que atestará o efetivo "conhecimento", estes ocorrerão na medida das respostas conscientes e reflexivas por parte dos estudantes envolvidos

A atuação de uma Pedagogia Culturalmente Sensível empenha-se por evitar sansões excessivas, com ênfase nas correções que submetem os estudantes a uma visão negativa sobre si, seu modo de falar, e criam restrições em relação à língua-padrão. O adequado ensino da língua deve defender a substituição dos conceitos 'certo' e 'errado' pelos de 'adequado' e 'inadequado' (CYRANKA, 2016, p.169), até porque, as variantes estão em contínuo e gradual, embora lento, processo de mudança, de modo que uma variação não pode simplesmente ser encarada como erro – é o que temos, por exemplo, no emprego dos pronomes 'você(s)' e 'agente', em substituição a 'tu', 'vós' e 'nós', a alguns anos eram vistos como erro e inadequado, mas hoje é percebido tanto na fala quanto em texto mesmo de pessoas mais cultas. Neste contexto, a avaliação passa a se preocupar com a capacidade do estudante em adequar as diversas variedades da língua aos diversos contextos de uso, demonstrando domínio das potencialidades de sua língua.

O que se vislumbra é a superação de uma prática pedagogia que, violentamente, procura sobrepor uma variação linguística a outra (ROJO, 2009, p. 60); é a passagem de um 'memorizar regras' para um 'vivenciar a língua'; é a mudança da concepção ilusória

de que saber a gramática da língua torna-se sinônimo de saber produzir bons e eficientes enunciados (CÂMARA JR, 1992, p.19). O resultado almejado é um ensino bilíngue, capaz de articular a língua-padrão e as demais variantes, alicerçado no respeito às peculiaridades linguísticas do estudante ao mesmo tempo em que lhe viabiliza o acesso à cultura letrada, mantendo-lhe a autoestima; bem como o reconhecimento das competências comunicativas que os estudantes já trazem, ampliando-as e diversificando-as, tornando-os conscientes dos variados usos de sua língua (BORTONI-RICARDO, 2005, p.130.139).

Para o Princípio da Sensibilidade o trabalho com a língua implica falar sobre um 'eu' (PERREGAUX, 1998, p.101), de modo que a interação entre os conhecimentos que o indivíduo já possui e aqueles que se propõem adquirir se constituem sua principal ferramenta (CRISTOVÃO, 1996, p.4). Esta pedagogia ativa visa fazer do estudante o ator de seu próprio aprendizado, cabendo ao professor não persuadir o estudante, mas motiva-lo à consciência linguística e à adoção de atitudes positivas sobre sua língua e, em decorrência disso, da língua adicional que se dispõe em aprender (ARMAND; DAGENAIS; NICOLLIN, 2008, p.51) – neste sentido, a avaliação se dará de modo amplo e de forma continuada, e cada momento de nova experiência com a língua adicional se torna uma possibilidade de refletir sobre o aprendizado.

As habilidades almejadas por esta prática são as de pesquisa, interpretação, apresentação e reflexão acerca da língua, tornando-se de menor relevância a busca pela chamada "proficiência" na língua adicional – estando elas, inclusive, em consonância com as diretrizes da UNESCO para a educação e o ensino de línguas, e que segundo a organização devem tanto estar abertas à valorização dos povos e dos indivíduos praticantes dessas línguas, quanto levar a uma reflexão acerca das culturas, e não limitar-se a meros exercícios linguísticos (2008, p.33-34).

CONCLUSÃO

Ao término deste percurso esperamos ter demonstrado de modo claro e distinto os quatro pressupostos teóricos que consideramos estarem em perfeita consonância entre a Pedagogia Culturalmente Sensível e a abordagem baseada no Princípio da Sensibilidade.

Ambas as abordagens, a partir do que foi exposto, demonstraram uma compreensão da língua que não pode ser vista como entidade alheia às influências de ordem social, cultural, histórica e geográfica. Motivo pelo qual apenas um trabalho com a língua que leve em conta sua relação dialética com essas influências será capaz de promover uma educação linguística completa e aberta à pluralidade de manifestações e usos dela.

O elemento da sensibilidade e afetividade promovem que ambas as práticas pedagógicas e epistemológicas contribuam para a formação não apenas intelectual mas também humana e humanística dos estudantes em sala de aula, promovendo efeitos práticos para além do próprio conhecimento linguístico – uma vez que é reconhecido ao

estudante ser portador de uma individualidade que deve ser respeitada e valorizando, gerando uma cultura de respeito, acolhida e mutua valorização sem que isto implique perca ou diminuição de quem quer que seja.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARMAND, Françoise; DAGENAIS, Diane; NICOLLIN, Laura. *La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue.* ***Éducation et francophonie***, v.36, n.1, p.44-64, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: A Teoria do Romance. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamu na escola e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **L1 co-construindo L2?** 1996. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 1996.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. Sociolinguística Aplicada à Educação. In: MOLLICA, Maria Cecilia; FERRAREZI JUNIOR, Celso (orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016, p.167-176.

DAKHIA, Mounir. ***Principes, Realites et Enjeux de L'enseignement / Apprentissage de la Dimension Culturelle en Classe de FLE***. 2018. 380 f. Tese (Doutorado em Letras) - University Mohamed Khider Biskra, Argélia, 2018.

DASEN. Pierre., PERREGAUX, Christiane, ***Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?***, Bruxelles: De Boeck Université, 2002.

ERICKSON, Frederick. *Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement*. ***Anthropology and Education Quarterly***, v.18, n.4. p.335-356, 1987.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática Descritiva do Português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERREGAUX, Christiane. *Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire.* ***Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)***, v.67, p.101-111, abr./1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glaís Sales. **Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil**. Revista Moara, n. 42, 2014. Disponível em https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055.

UNESCO (Organización de las Naciónes Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **La educación en um mundo plurilingue**. París: UNESCO, 2003.

A RELEVÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Data de aceite: 01/12/2022

Adelcio Machado dos Santos
Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, pesquisador e orientador nos Programas de Pós-Graduação "*Stricto Sensu*" em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
https://orcid.org.0000-0003396-972X

RESUMO: Este artigo tem como proposta analisar qual é a relevância do ensino religioso na formação do sujeito no âmbito educacional brasileiro, tendo em vista, ser hoje, matéria facultativa na concepção básica do cidadão. Estudo qualitativo, de revisão de bibliografia. Os resultados apresentam o ordenamento jurídico do ensino religioso, por força da Lei n. 9394/96, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Constituição Federal do Brasil. Considerando que o Ensino Religioso, trabalha o processo de formação moral, ética, profissional e espiritual do educando, considera-se que a sua valorização deve ser levada a um patamar de extrema importância para a construção sólida de bons cidadãos e profissionais equilibrados, com a criação de uma geração de indivíduos saudáveis, de bem consigo mesmo e com os outros, e, acima de tudo, de uma garantia de respeito ao próximo. A fé religiosa conquistada entre os povos não muda, apenas criam-se novos laços de ajustes, com os mesmos propósitos, que é a busca da fé, da cura e da salvação, cada qual, cada uma com os seus ritos sagrados. Conclui-se que, o ensino religioso nos ambientes escolares busca a consolidação e a união entre os povos, a construção de um indivíduo ético, com direitos e deveres, que mantém respeito ao próximo, a cultura e a religião.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso. Educação. Sujeitos.

THE RELEVANCE OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE FORMATION OF THE SUBJECT IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ABSTRACT: This article aims to analyze the relevance of religious education in the formation of the subject in the Brazilian educational environment, considering that today it is an optional subject in the basic conception of citizens. This is a qualitative,

literature review study. The results present the legal order of religious teaching, by force of the Law n. 9394/96, the so-called Law of Directives and Bases of Education (LDB) and the Federal Constitution of Brazil. Considering that Religious Education works on the moral, ethical, professional and spiritual formation process of the student, it is considered that its valorization should be taken to an extremely important level for the solid construction of good citizens and balanced professionals, with the creation of a generation of healthy individuals, well with themselves and with others, and, above all, a guarantee of respect for others. The religious faith conquered among the peoples does not change, only new bonds of adjustment are created, with the same purposes, which is the search for faith, healing, and salvation, each one with its sacred rites. In conclusion, religious education in school environments seeks the consolidation and unity among people, the construction of an ethical individual, with rights and duties, who maintains respect for others, culture, and religion.
KEYWORDS: Religious Education. Education. Subjects.

1 I INTRODUÇÃO

A educação se intitula entre as necessidades elementares de uma sociedade democrática, por constituir o único meio legítimo de participação de seu povo. Ela é caraterizada como processo de conhecimento e de caráter universal, assumindo papel basilar na vida dos cidadãos e da sociedade como um todo.

Colimando a combinação da promoção social, cultural e econômica de um Estado, a educação tem o poder de transformar os pensamentos, comportamentos e formas de coexistência entre as mais diversas nações. (ROCHA; NEZ; FONSECA, 2022). Por isso, mostra-se o viés ideal para o progresso de uma sociedade, através da contínua transmissão de valores patrimoniais e culturais entre as gerações, criando-se, a partir dela, novos conceitos e novos conhecimentos.

O âmbito educacional brasileiro se intitula de normas e regras para o seu devido regramento. Para Gutierres; Farias; Terto (2021) a responsabilidade da pasta está dividida entre os três entes federativos: municípios, estados e governo federal. Os municípios, responsáveis pela maior parte das escolas de ensino fundamental, hoje delimitada do 1° ao 9° ano. Já a responsabilidade pelo encaminhamento do ensino médio, cabe aos estados. O ensino superior nas universidades federais, por sua vez, cabe ao governo federal, que também, fica responsável pela transferência de recursos aos sistemas educacionais subnacionais, por meio de repasses orçamentários.

No tocante ao regramento das legislações que regem a matéria, todos os princípios e normas regulamentadoras estão delimitadas em nossa Constituição Federal e na Lei n° 9.394/96 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece o encaminhamento do ensino pedagógico no país. (BRASIL, 1988; 1996).

Todavia, revela-se que, no ano de 1996, a disciplina de ensino religioso no Brasil, passa a ter caráter facultativo. Isto por que, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), o governo federal alterou os dispositivos acerca do ensino religioso nas escolas, com base no respeito a liberdade religiosa de cada cidadão. (ARAÚJO, 2016).

A partir do novo formato, segundo Aragão; Souza (2018), ensino religioso passa a ser discutido de forma mais ampla dentro do meio acadêmico. Para alguns indivíduos, o ensino religioso é uma disciplina fundamental no âmbito educacional, enquanto, para outros, ela ultrapassa os limites aceitáveis, e não pode ser cerceado o direito de escolha religiosa, em especial, a liberdade de pensamento dos educandos.

Diante dessa polêmica, se busca neste estudo, através de uma revisão de literatura, realizar um debate teórico entre diversos autores sobre conceitos de ensino religioso, voltados para o conceito da formação dos cidadãos, a fim de apresentar alguns pontos considerados importantes, e, obviamente, quais são os benefícios de abordar a religiosidade no ambiente escolar.

Como forma de pesquisa, foi utilizada a qualitativa, de revisão integrativa da literatura, a partir de fontes secundárias publicadas sobre os temas encontrados em bibliografias.

2 | A RELIGIÃO

O homem é um ser bastante complexo, em busca permanente de aperfeiçoamento através do conhecimento. Ele é conhecido pelo seu poder de criatividade e imaginação, formadores de representações sociais que fazem parte do seu contexto social e que nele, existem diversos meios que servem para regular as suas condutas dentro da sociedade, visando sempre buscar a harmonia e a paz social. (AMADOR, 2019).

Em se tratando da sua fé, o homem utiliza pensamentos e orações, um meio de cura de seus males, de salvação e de vida eterna. (ANDRADE, 2022). Ter fé é acreditar em algo, podendo ela estar ligada as inúmeras razões, sejam elas ideológicas, emocionais, religiosas, ou até mesmo, por uma simples razão de acreditar no universo, no eterno, na salvação.

A religião é considerada como sendo um dos institutos mais antigos da humanidade, onde a sua verdadeira existência, está na forma em que cada sociedade a estabelece, dentro dos preceitos da filosofia moral, da ética e dos bons costumes de cada sociedade.

Segundo Figueiredo (2019), a origem da etimológica da palavra Religião vem do latim *Religare,* que traduzido relaciona a religar, unir, atar, juntar o homem ao seu criador. Está relacionada ao cristianismo, o que foi citado por Cícero, na obra *De natura deorum* (45 a.C.).

A religião, nos ensinamentos trazidos por Prandi (1966, p. 65) é definida como sendo “Uma expressão importante de identidade individualizada, de fruição de sentimentos pessoais, de gosto e prazer. Pode ser consumida pela satisfação que é capaz de

proporcionar aos indivíduos".

Os estudos relacionados aos ensinamentos religiosos está diretamente ligado a doutrina da Sociologia, pelos ensinamentos de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, que declinam no avanço do tema, buscando compreender todos os aspectos que versam sobre os princípios da vida religiosa e sua influência na sociedade. (VIANA, 2018).

O homem sempre buscou dentro da religião, a sua paz interior, a fé pela cura de seus males, pelos seus propósitos do bem e a harmonia de seus povos. Daí sua surge a consciência de ser tão pequeno, diante do imenso que é o sagrado dentro dos ensinamentos das religiões. Vejamos:

> O Sagrado manifesta-se sempre como uma realidade diferente das realidades naturais. É certo que a linguagem exprime ingenuamente o ***tremendum,*** ou a majestas, ou o ***mysterium fascinans*** mediante termos de empréstimos ao domínio natural ou à vida espiritual profana do homem, mas sabemos que essa terminologia análoga se deve justamente à incapacidade de exprimir o ***ganz andere***: a linguagem apenas pode sugerir tudo o que ultrapassa a experiência natural do homem mediante termos tirados dessa mesma experiência natural. (ELIADE, 1992, p. 16)

Para Durkheim (2007), a religião é um sistema compartilhado de rituais e crenças, ou seja, tudo aquilo que nos leva ao que se considerava sagrado e o que é profano, e mais, o que une uma comunidade de religiosos. Ainda, defendia o primado do social, em que "o indivíduo é entendido a partir do social, não o contrário". (MARTELLI, 1995, p. 6).

Reputa-nos acentuar que a religião, durante toda a sua história de constituição e na sua permanência, sempre foi considerada como algo sagrado. Ela é referendada como algo que transcende as suas experiências, onde ela surge como a salvadora da interioridade dos humanos, das suas relações primárias, intersubjetivas e, principalmente, serve para prever a crescente busca de uma ideologia, isto é, de um sistema de valores.

Já segundo Weber (1984), a grande massa popular define religião como sendo aquela que está diretamente ligada as crenças e mitos que a história sempre pregou. Para Weber, os indivíduos buscam o caminho da luz e da salvação, de acordo com o grau de sua autoconsciência.

Em suma, revela-se que as instituições religiosas fomentam todo o processo da sociabilidade, estimulam a conexão social, além de estimular a busca pela solidariedade entre seus povos. (DIAS, 2000).

3 I A CIDADANIA

O conceito de cidadania é construído após inúmeras lutas empreendidas nos mais diversos contextos históricos da nossa sociedade. A origem da palavra vem do latim *civitas*, que quer dizer cidade. (WERNECK *et al.,* 2018). É a ela que se intitula as conquistas dos direitos inerentes ao homem, que vai além da sua participação política, abrange os seus

direitos civis, abrindo-se também, os direitos sociais, decorrente dos avanços de setores da sociedade.

A definição do termo cidadania esta referendando à condição de um indivíduo titulado "cidadão". (HELLINGER, 2018).O cidadão é aquele pronto para conviver em grupos em sociedade, cumprindo as regras, os valores e os bons costumes que dela as permeia.

Segundo as lições trazidas por Colombo (2007, p. 3), o marco do paradigma do direito foi o de estabelecer a igualdade entre as soberanias. Vejamos:

O marco histórico fundamental da afirmação do Estado moderno é a Paz de *Westfália* e seus tratados. Isso porque o Estado se torna o centro da articulação política da sociedade internacional, ou seja, ele se apresenta como um poder soberano que não se submete a nenhum outro poder superior e que, sobretudo, luta pela unidade de poder.

No mesmo passo, se cria a partir disso, o Estado moderno regido por leis aprovadas pela comunidade:

O Estado moderno é o tipo mais perfeito de ordem social que instaura o monopólio comunitário da força. Sua perfeição se deve à centralização do emprego da força […]. No Estado, a pacificação das relações entre indivíduos – isto é, a paz nacional – é alcançada no mais alto grau possível. (KELSEN, 2011, p. 4).

No Brasil, o termo cidadania está amplamente tipificado em nossa Constituição Federal e é considerada como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, estando ela inserida no art. 1º, inciso II, deste diploma:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

II – a cidadania;

[…]. (BRASIL, 1988).

No mesmo seguimento, ainda traçamos os ensinamentos de Carvalho (2011, p. 7), que dispõe sobre o tema: "A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais 'o povo quer isto ou aquilo', diz-se 'a cidadania que'. Cidadania virou gente".

Na mesma linha, Torres (2009, p. 42), que a cidadania imposta aos indivíduos está atrelada aos seus direitos e deveres, assim "Entre os gregos e os romanos a cidadania criava o elo entre o homem livre e a cidade, reconhecendo-lhe direitos e impondo-lhe obrigações".

Dallari (2007, p. 101), trata a cidadania como uma conquista real e importante para os cidadãos, a Aquisição depende sempre das condições fixadas pelo próprio Estado, podendo ocorrer com o simples fato do nascimento em determinadas circunstâncias, bem como pelo atendimento de certos pressupostos que o Estado estabelece. A condição de cidadão implica direitos e deveres que acompanham o indivíduo mesmo quando se ache

fora do território do Estado.

Por esse caminho, mostra-se que o termo cidadania tem significado muito expressivo, pois não se trata somente de direitos e deveres, mas, também, de fazer parte de uma sociedade, que respeita todos os ditames do ordenamento jurídico, participando de forma ativa na resolução dos problemas sociais da comunidade, buscando sempre, um caminho mais rápido e igualitário para todos os indivíduos.

Essa posição é bem definida por Dallari (2004, p. 24), quando coloca que "A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo".

4 I A RELEVÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O processo de ensino no Brasil, sempre teve seu foco voltado ao controle e implementação de programas pedagógicos administrados por parte do Ministério da Educação, enquanto instituição que atua em nome do Estado.

Do mesmo modo, a construção dos patamares da educação no Brasil, tem seu ponto esboçado nos artigos n° 205 e n° 206, da Constituição Federal, que assim dispõem:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
>
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - garantia de padrão de qualidade.
>
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
>
> IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)
>
> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores

> considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como (LDB), foi criada a partir da Lei nº 9394/96, que expressa com muita veemência o avanço da educação no âmbito nacional, com destaque em seu artigo 1,° que assim dispõe:

> Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
>
> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
>
> § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. (BRASIL, 1996).

O ensino religioso no Brasil, como mundo afora, sempre fez parte dos direitos dos cidadãos e inserido no âmbito educacional, como forma de aprendizado. Porém, em nosso país, ao tratar do tema Ensino Religioso, a referida LDB, no seu art. n° 33, passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996).

Assim, a partir desse novo formato, passando da “obrigatoriedade de ensino” para “facultativo”, as instituições de ensino no país, mudam os currículos escolares, deixando, a cargo dos seus alunos e ou, de seus responsáveis, a vontade da sua participação nas aulas de ensino religioso.

Porém, em que pese haver muita divergência a respeito dessa matéria, o que se deve levar em conta, é, sem sombra de dúvida, a aceitação dos alunos nos estudos de temas religiosos, enquanto cidadãos, que buscam no sistema educacional, mecanismo para discutir e pregar os ensinamentos sobre as normas, éticas e morais de uma sociedade, da qual ele faz parte.

Não obstante, essa matéria por envolver temas sobre mandamentos profanos ligados ao Estado, o sistema laico da cultura de seu povo e a realidade socioantropológica de diversos seguimento ligados a fé e a face existencial de cada indivíduo, tem se voltados para discussões calorosas e engajamento de diversas classes sociais e culturais. (CURY, 1993).

Os ensinamentos voltados ao tema religião no âmbito escolar tende a levar um pouco de cultura da nossa história para os educandos, com uma abrangência muito significativa de conceitos e valores, de cidadania e de respeito ao próximo.

A respeito do tema, Lesbaupin (2011, p. 15), constrói a sua definição, como,

É na religião que o homem busca o amparo para suas idiossincrasias. É ela, fruto do próprio homem, que dá sentido aos seus próprios problemas. Ela constitui-se o ópio necessário para suportar a divisão, a miséria real. Nas situações de agonia vivenciadas pelo homem, há a necessidade de uma ilusão capaz de compensá-la. Esta ilusão o homem encontra na religião.

A verdade é que, dentro dos currículos escolares, os ensinamentos na educação da disciplina de religião tem o objetivo de promover a compreensão de suas diferenças culturais, abordando temas de modo interdisciplinar por meio de atividades que promovam o diálogo entre as diversas religiões, sem distinguir ou rejeitar o caminho que cada uma delas busca.

Quando retratamos o processo educacional, Aranha (1996, p. 18) delimita que,

> A educação é fundamental para a socialização do homem e sua humanização. Trata-se de um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história.

É no mesmo sentido, que mostra-se que o seu processo incrementado na educação, tem uma função de ajustamento social entre os povos. Não há nenhum propósito de discutir qual é a melhor religião, se é a católica ou outra de formato diverso, mas sim, de trazer para os educandos as lições do encaminhamento da fé, da prosperidade e de união entre os povos.

Para Cunha Júnior (2020), o tempo realiza ajustes nos formatos culturais e sociais, criando a partir dele, novos caminhos ao encontro de novos modelos para o seu complemento, determinando novos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, se configura que a fé religiosa conquistada entre os povos não muda, apenas criam-se novos laços de ajustes, com os mesmos propósitos, que é a busca da fé, da cura e da salvação, cada qual, cada uma com os seus ritos sagrados.

Quando tratamos da questão escolar, mostra-se que a matéria do ensino religioso traz um incremento importante para a vida dos indivíduos, consolidando a construção de uma sociedade sólida e harmônica. Essa posição é bem definida por Avelar (1978, p. 35), ao descrever: “Uma personalidade bem desenvolvida significa uma consciência liberta. Portanto, o objetivo da educação diz respeito à livre conscientização do aluno".

Não obstante, é preciso ter em mente que o ensino religioso busca o seguimento como forma de educar para a humanidade, ou seja, trabalhar com valores de cidadania, piedade, respeito, generosidade, amizade e união entre os povos. No mesmo patamar, a cidadania consolida a teoria, ao buscar a formação do homem honesto, digno, de formação cristã e possuidor de fé.

Portanto, mostra-se que o ensino religioso nos ambientes escolares, se configura como um protótipo ímpar para a vida dos educandos. Muito embora, o ensino religioso

possa ser mais direcionado a uma religião específica, ele não visa doutrinar ou convertê-los ao contexto. O objetivo dela é meramente repassar os ensinamentos e bases das religiões cristãs, mas sem exigir que os educandos sigam tais fundamentos, respeitando as pluralidades religiosas e de fé.

É neste sentido que ao tratar do tema cidadania, Nabais, (2005, p. 119) dispõe:

A cidadania pode ser definida como a qualidade dos indivíduos que, enquanto membros ativos e passivos de um Estado-nação, são titulares ou destinatários de um determinado número de direitos e deveres universais e, por conseguinte, detentores de um específico nível de igualdade.

Nas lições trazidas por Bobbio (1992, p. 1), o reconhecimento e a proteção dos Direitos Humanos são elementares e essenciais para a construção da cidadania, da democracia e da paz, pois segundo o autor, "sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos".

De tal sorte, os educandos em contato com noções de justiça, cultura, paz, fé e respeito entre os indivíduos, se volta para a conscientização da cidadania e da sociedade. Não há nenhuma ilusão de que, as escolas ao instituir os ensinamentos religiosos para os alunos, possa persuadir as crianças sobre as suas escolhas de fé e de religião.

Para Silveira (2002, p. 39), "Ser cidadão é ser capaz de cumprir obrigações perante a sociedade da qual se faz parte, bem como exigir seus direitos".

O que está determinado nos currículos escolares é que se apresente aos educandos os modelos de sociedade, de culturas, de comportamentos humanos, de religiosidade, entre outros aspectos. Portanto, em uma aula de ensino religioso, pode ser abordado os temas que trate sobre racismo, preconceito, violência, discriminação, corrupção, dentre outros.

Assim, neste estudo, buscou-se apresentar a área religiosa como sendo algo sagrado e irrefutável para os povos. Independente de onde é discutido, o processo de formação da religião é o encontro com o seu Deus, do sagrado, na busca da fé, da sabedoria e do digno.

Portanto, a busca da fé, deve ser, acima de tudo, uma conquista da sociedade, que nela busca refúgio para dirimir as suas dúvidas e sofrimentos, e, em alguns momentos, o conforto da dor física, mental, emocional, social, entre outras.

A diversidade cultural religiosa é um caminho de ensino da cidadania nas escolas, oferecendo a diversidade do conhecimento e os inúmeros caminhos que liga a fé e a religião, de modo a assegurar o respeito pela diversidade de valores e culturas, existentes entre os povos espalhados no mundo globalizado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscou-se responder qual é a relevância do ensino religioso

na formação do sujeito no âmbito educacional brasileiro, tendo em vista, ser hoje, matéria facultativa na concepção básica do cidadão. Ao longo da nossa história, o processo do ensino religioso nas instituições de ensino sofreram diversas alterações em seus formatos curriculares, a partir da Constituição Federal e das políticas públicas educacionais .

Embora a legislação brasileira determine que as instituições de ensino disponibilize aos educandos, de forma “facultativa”, o ensino religioso, mostra-se que os ensinamentos da disciplina trazem em seu contexto, extrema relevância para a formação educacional e social dos educandos. De modo, a se construir uma sociedade igualitária, voltada ao respeito ao próximo, sem preconceitos religiosos, culturais ou qualquer outra modalidade de discriminação, que não atenda os padrões democráticos da sociedade brasileira.

Não obstante, mostra-se que a presença do ensino religioso na educação, é primordial e essencial para a construção da cidadania. É verdade, que o ensino religioso promove conhecimentos que agregam na formação educacional e inter-relacionam com a vasta área de conhecimento de outras disciplinas, como a história dos povos, a geografia, a matemática, a astrologia, e assim por diante.

A verdade é que, o ensino religioso nos ambientes escolares busca a consolidação e a união entre os povos, a construção de um indivíduo ético, com direitos e deveres, que mantém respeito ao próximo, a cultura e a religião. Trabalhar para a formação moral, cultural, ética, profissional e espiritual do educando é buscar cada vez mais, a formação de cidadãos dignos dotados de valores morais e éticos, que promove as garantias igualitárias e o respeito ao próximo.

REFERÊNCIAS

AVELAR, G. A. **Renovação educacional católica:** Lubienska e sua influência no Brasil. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

AMADOR, J. T. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação,** v. 6, n. 2, p. 150-167, 2019.

ANDRADE, R. H. **A morte e sua compreensão:** um estudo a partir de seriados da Netflix e das linguagens da religião. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAGÃO, G.; SOUZA, M. Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso. **Estudos Teológicos**, v. 58, n. 1, p. 42-56, 2018. Disponível em: http://198.211.97.179/periodicos_novo/index.php/ET/article/view/479. Acesso em: 15 set. 2022.

ARAÚJO, L. C. S. **Reforma do Ensino médio:** do discurso do “currículo atrativo aos jovens” aos interesses do capital em crise. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COLOMBO, S. Estado e soberania: uma visão a partir da sociedade internacional. **Espaço Jurídico Journal of Law,** v. 8, n. 16, p. 61-74, 2007. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/1891/959. Acesso em: 05 ago. 2022.

CUNHA JUNIOR, E. P. Desafios linguísticos no ensino escolar e superior de surdos paulistanos em tempo de coronavírus. *In*: LIBERALLI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 41-54.

CURY, C. R. J. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. **Educ. Rev. [online],** n. 17, p. 20-37, 1993. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46981993000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 28 ago. 2022.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DIAS, R. **Fundamentos de sociologia geral**. São Paulo: Alínea, 2000.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FIGUEIREDO, N. Sobre a definição de religião: historiografia, críticas e possibilidades. **REVER**, v. 19, n. 2, p. 271-295, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/45173/29878. Acesso em: 05 set. 2022.

GUTIERRES, D. V. G.; FARIAS, L. M.; TERTO, D. C. Financiamento da educação no contexto do federalismo: limites e possibilidades do regime de colaboração. **Revista Educação e Política em Debate**, v. 10, n. 1, 2021.

HELLINGER, J. R J. **Formação para a cidadania na educação básica brasileira.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018).

LESBAUPIN, I. Marxismo e religião. *In*: TEIXEIRA, F. (cood.). Sociologia da Religião: enfoques teóricos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-35.

KELSEN, H. **A paz pelo direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARTELLI, S. **A religião na sociedade pós-moderna**: entre secularização e dessecularização. Tradução Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 1995.

NABAIS, J C. Solidariedade social, cidadania e direito fiscal. *In*: GRECO, M. A; GODOI, M. S. (coords.). **Solidariedade social e tributação.** São Paulo: Dialética, 2005, p. 110-140.

PRANDI, R. **Herdeiras do axé**: sociologia das religiões afro-brasileiras. São Paulo: Hucitec, 1996.

ROCHA, R. M. M. N.; NEZ, E.; FONSECA J. R. O papel da educação superior na integração dos povos latino-americanos. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, p. 95-108, 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7217. Acesso em: 05 jul. 2022.

SILVEIRA, R. Z. **Tributo, educação e cidadania**: a questão tributária no ensino fundamental como fator de desenvolvimento da cidadania participativa no Brasil. 2. ed. Vitória: Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, 2002.

TORRES, R. L. A cidadania multidimensional. *In:* MOREIRA, E. R.; PUGLIESI, M. (coord.). **20 anos da constituição brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 39-57.

VIANA, B. P. **Representações sociais de religião e religiosidade dos professores de sociologia do ensino médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em em Sociologia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Pró Reitoria de Ensino de Pós-Graduação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2877/1/DISS_2018_Beatriz%20Pinto%20Viana.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

WEBER, M. **Economia y sociedade**. 2. ed. México: Fóndo de Cultura Económica, 1984.

WERNECK, J. S.; ARAÚJO, M. P. S.; SILVA, M. A.; ROSA, P. L. Naturalização e cidadania italiana e brasileira direito comparado. **PESQUISA & EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, n. 11, p. 1-66, 2019. Disponível em: http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=2013EAD1&page=article&op=view&path%5B%5D=7680&path%5B%5D=3811. Acesso em: 05 set. 2022.

DE FORA PARA DENTRO: MEMES E AS PRÁTICAS MULTIMODALIDADES NA SALA DE AULA LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/12/2022

Robério Pereira Barreto
Professor titular da Universidade do Estado da Bahia — DCH -V. Colegiado de Letras, Língua e Literatura espanholas. Coordenador do GEELLMAD

"O indivíduo contemporâneo não consome apenas muitos objetos, imagens, viagens, mas também risos e humor" (LIPOVETSKY, 2016, p. 57).

"Os memes se tornaram uma forma on-line onipresente na vida contemporânea. (REES, 2022, p. 488).

1 I INTRODUÇÃO

A produção criativa desenhada através do uso de linguagens digitais no contexto da internet – fora da escola – pelos estudantes se tornou um desafio a ser vencido pela escola, agencia de letramentos, situada na trincheira da sociedade contemporânea, tecnológica e digital, onde produção, colaboração e interatividade através de textos multimodais – memes – são compartilhadas através de trocas de competências linguísticas, multissemióticas e culturais em cuja mensagem há hibridização do *design*.

Nesta premissa, as práticas contemporâneas de produção textual são intrínsecas às tecnologias digitais, requer de imediato a reconfiguração do ensino de língua para uma geração de conectados às redes e mídias sociais, onde as linguagens e as informações se propagam rápida concorrendo por educação linguística multiletrada.

Defendo no corpo deste texto: o meme é um gênero textual hibrido que, tal qual os demais gêneros do discurso, migrou do suporte analógico para as mídias digitais da internet e representa a natureza das multimodalidades da linguagem ao hibridizar recursos: texto, imagem e som nos algoritmo das mídias sociais, garantindo assim, multiletramentos, cujos significados são decorrente de recepções sociais, culturais e cognitivos do leitor.

No cenário das mídias e redes sociais, os criadores de conteúdo –

memes – praticantes envolvem a escrita em dinâmicas multimodais de linguagem e de interação social, contagiando o espaço público pôr os memes fazerem parte de um sistema representacional e imitativo exclusivo da rede mundial de computadores — por isso são denominados memes de internet –.

Diante da ausência de uma agenda específica à aplicação do conceito e uso prático do meme no campo da Linguística aplicada e do ensino de leitura; o reelaboro e o enquadro nas implicações pedagógicas contemporâneas de se usar os memes na sala de aula de Língua portuguesa como ferramentas multimodais para compreensão dos sentidos dos textos.

Por ser um gênero circulante nas mídias sociais da *web*, os memes são ideias e se concretizam como tal através da aplicação de tecnologias digitais da linguagem, vídeos, textos, áudios, imagens, etc., permitindo que pessoas as alterem e as repliquem livremente na rede mundial de computadores — *world web wide –.*

Nesta premissa, reelaboro o conceito de meme[1] de Richard Dawkins, *O gene egoísta* (2007), afirmando que a escola contemporânea, conectada e, sobretudo, pós-pandemia precisa compreender as potencialidades dos memes enquanto gênero textual emulador de práticas de letramentos mediadas pelas mídias sociais. Assim: *memes são textos híbridos e multimodais que agregam e remixam diferentes matrizes de linguagens contemporâneas nos suportes digitais e têm nos aplicativos ligados à internet, o ambiente perfeito para atrair a atenção, com isso contagiar as mentes conectadas em redes através de eventos de humor.*

Justifico que, metodologicamente, a pesquisa foi estudo bibliográfico com revisão de literatura, a qual está ancorada na leitura e diálogo de documentos oficiais — PNADContínua — 2019 — Base Nacional Curricular Comum — BNCC (2017) — e na observação e busca na aba de pesquisa do Google Brasil e páginas de Facebook em que os memes são criados e veiculados, bem como foi acessado o *site* #MUSEUde MEMES#[2] para conhecer as publicações cientificas sobre o tema, bem como navegar no acervo digital dos memes. Nesse ínterim compreendi os memes como gênero textual hibrido cuja multimodalidade reflete e refrata a cultura escrita contemporânea predominante nas interações das comunidades meméticas em mídias e redes sociais.

Em seguida, dialoguei com autores de Memética, Tecnologias digitais e Linguística Aplicada, os quais fortaleceram a tese de que os meses, são objetos de ensino de multimodalidade e, por sua vez, estas multimodalidades ampliam os sentidos dos textos e, portanto, conduzem à práticas de leitura multissemióticas das matrizes de linguagens empregadas na produção dos memes, multiletramentos.

1 são melodias, ideias, “slogans”, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Tal como os genes se propagam no *pool* gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no pool de memes saltando de cérebro para cérebro através de um processo que num sentido amplo, pode ser chamado imitação (DAWKINS, 2007, p. 330).
2 Disponível em: http://museudememes.com.br.

A coleta, escolha e seleção dos memes ocorreu de modo aleatório nas redes sociais e *sites* de internet que veiculam tais mensagens, ambiente nativo deste gênero textual digital, onde ele é objeto de interação e comunicação social, cuja carga semântica varia consoante a mídia veiculada.

Objetivo provocar discussões acerca das cargas multissemióticas presentes no memes, dado que se trata de tema atual, — conforme buscas feitas nas plataformas de pesquisa —; já existe significativa fortuna crítica a respeito da presença dos memes nas redes sociais, porém ainda são restritas quanto se trata de ensino de práticas de linguagens multimodalidades no cotidiano de sala de aula.

Dessa maneira, as tecnologias digitais levam a criação de textos e de imagens que amplia o conceito de textualidade e seus modos de produção, incluindo nesse contexto, *desenho;* referendada nos pilares da linguagem multimodal: o sonoro, o visual, o verbal e o movimento requeridos pela dinâmica comunicativa e interacional da rede mundial de computadores.

Por outro lado, sustento a ideia de que as múltiplas possibilidades de se usar memes[3] no contexto de sala de aula para ensina linguagens é fundamental. Premissa de que a leitura desse gênero digital envolve, para além da semântica e da pragmática da língua; "recursos semióticos" da multimodalidade, conforme dialoga com BNCC (Brasil, 2017).

> O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. BNCC (Brasil, 2017, p. 69).

Assim, o meme é objeto textualmente criativo carregado de intencionalidade no uso da linguagem, visto que, através de suas múltiplas potencialidades linguística e sociossemiótica narra o cotidiano, a cultura e a política do país em tempos de conexão e viralização espontâneas.

Diante da diversidade linguística, discursiva e sociossemiótica surgida a partir da popularização das redes sociais da internet, a qual afetou positivamente — a depender do ponto de vista — toda a sociedade no quesito comunicação espontânea, a mensagem memealizada apresenta potencial de ensino na aula de língua portuguesa, tamanha a abertura para leitura.

É necessário dizer quão impressionante é a criatividade dos produtores de memes, visto que em tais mensagens, para além da junção sociossemiótica dos elementos discursivos, empregam-se intencionalmente elementos do humor, visando deslocar

3 Empresto e uso sem moderação do termo memes da teoria ampla de informações culturais, de Richard Dawkins, a partir seu famoso livro: *O gene egoísta*, de 1976.

cognitivamente o leitor para o riso e, com isso, aumentar sua replicação nas redes sociais.

Diante de miríade de memes disponíveis na rede, seleciono como objeto de estudo memes cuja mensagem nele proposta contenha, as banalidades da vida. Assim simplifico o conceito e afirmo: meme é uma produção de sentidos, logo, nele são empregados variações e estilos híbridos presentes na linguagem multimodal.

A partir dessa simplificação do gênero, caberá ao professor inserir na sua aula de línguas — materna ou estrangeira —, memes que correspondam com a perspectiva por ele adota para as práticas leitoras e escritoras multimodalidades, sem perder de vista o letramento e a linguagem digitais. Nesse sentido, diferentes categorias de memes compartilhados nas redes sociais da internet podem incentivar práticas leitoras e delas se extraia o melhor da multimodalidade ao produzir novas mensagens meméticas.

Antes de prosseguir, recorro a Dawkins (2007), o qual afirma desde a década de 1970, que a cultura tem caráter mutante e a cada geração surgem novos comportamentos e no campo da linguagem não poderia ser diferente. Dessa forma, os sujeitos reorganizam os discursos e as práticas sociais — letramentos — a partir de replicações de mensagens através de ferramentas tecnológicas de linguagens contemporâneas, redes sociais de internet.

As tecnologias e a cultura digital se tornam replicadores naturais de comportamentos sociais; com o meme é igual. Ao criar um meme e postá-lo na rede mundial de computadores, os criadores enunciam multimodalidades através do melhoramento do *desenho* do texto original.

O *corpus* aqui trabalho são memes disponíveis e circulantes nas redes sociais cujas autorias não são identificadas. Tais *corpora* mostram milhares de possibilidades de ensino e aprendizagem de práticas de linguagem, incluído aí a questão da autoria.

Nesse sentido, entendo autoria dos memes, quando o autor, no anonimato das redes sociais acessando a memória coletiva cria situações carregadas de tensão e polêmicas cujas vozes, sentidos, posições ideológicas marque as superfície textual de tal modo que, mesmo o autor retroaja, foi criada condições sociossemióticas para a continuidade dos sentidos. Vale lembrar que, em tese, a maioria dos memes não tem atribuição e autoria definidos. — Isso talvez seja uma forma de proteção dos autores considerando a conjuntura de repressão pela qual a arte é alvo neste país –.

A partir da compreensão de que letramentos ocorrem para além de práticas sociais de veiculação de textos reconhecidamente estruturais da língua escrita, o meme é texto estruturante de novas possibilidade de ensino e aprendizagem de práticas de linguagens.

Tais práticas textuais criativas originadas fora da sala de aula pularam os muros da escola e se sentaram na primeira fila da discussão sobre ensino de gêneros textuais contemporâneos produzidos nas redes e mídias digitais, os quais precisam ser reconhecidos pela cultura de ensino de leitura e de produção escrita da escola.

Nesta senda, Kress e Van Leeuwen (1998), afirmam que todo texto é multimodal,

haja vista a importância do engajamento de sentidos presente nos recursos visuais na mensagem quer seja impressa ou digital que, neste caso, são os memes.

Ribeiro (2021) corroborando com a assertiva de Kress e Van Leeuwen (1998), afirma: "Os textos multimodais, portanto, são mais que composições de linguagens chapadas", em cores, 'nuances', texturas. Eles são textos em camadas que orquestram todas essas coisas em gêneros superpostos ou interpolados, mas em níveis" (RIBEIRO, 2021, p. 131).

Os memes neste contexto teórico conceitual são, portanto, objetos de ensino e prática de letramentos na sala de aula de língua portuguesa e estrangeira, capazes de levar os estudantes à captura das camadas composicionais que o gênero digital agrega; a dinâmica multimodal da linguagem nas redes sociais.

2 I MEME: DE DAWKINS À ESCOLA CONECTADA

As mensagens meméticas sempre carregadas de humor são produzidas com o fito de ironizar acontecimentos do cotidiano, da cultura, da política e das artes, através da apropriação sociossemiótica da linguagem. "O indivíduo contemporâneo não consome apenas muitos objetos, imagens, viagens, mas também risos e humor" (LIPOVETSKY, 2016, p. 57).

Desse modo, os memes contemporâneos se tornaram altamente contagiosos por manterem as pessoas conectadas, engajadas e motivadas a replicá-los cada vez mais nas redes sociais.

Dawkins (2007) afirmara na década de 1970: o meme assegura a sobrevivência de certos acontecimentos e eventos da cultura através da dedicação dos replicadores em transmiti-lo a outras pessoas.

Estudos da memética mostram que, devido ao grau de humor intertextualmente empregado à produção de memes, pessoas-leitores replicam gênero textual, dando vida à cultura memética disponível nas redes sociais da internet. Os memes de internet se tornam objetos multimodais da cultura digital, ampliam os sentidos das mensagens neles inscritas e circulantes livremente no cotidiano digital da juventude conectada.

> Os computadores onde os memes habitam são os cérebros humanos [...] se um meme dominar a atenção de um cérebro humano, tem de fazê-lo à custa de memes "rivais". Outras mercadorias pelas quais os memes competem são o tempo no rádio e na televisão, os espaços publicitários, o número de linhas nas colunas dos jornais e o espaço nas estantes das bibliotecas, ***e nas redes sociais da internet*** (grifo meu), O meio de transmissão é a influência humana de vários tipos, a palavra escrita e a falada (DAWKINS, 2007, p. 337).

Não obstante, à ideia de que os memes são híbridos textuais capazes de transitar nas mentes dos usuários de aplicativos de redes sociais, também são estruturas cognitivas capazes de paralisar e/ou manipular o pensamento dos seus leitores.

Assim sendo, apresento aqui, também do conceito de meme de N.K. Humphrey

(1986), citado por (DAWKINS, 2007, p. 330).

> memes devem ser considerados estruturas vivas, não apenas metafórica, como também tecnicamente. Quando planta um meme fértil na minha mente, você literalmente parasita o meu cérebro, transformando-o num veículo de propagação do meme, da mesma maneira que um vírus pode parasitar o mecanismo genético de uma célula hospedeira. Isso não é apenas modo de dizer — o meme para “a crença na vida depois da morte”, por exemplo, é de fato efetuado fisicamente, milhões de vezes seguidas, como uma estrutura nos sistemas nervosos de seres humanos individuais espalhados por todo mundo.

Como se nota, a mensagem original — acontecimentos da política, da cultura e das artes — é “desarranjada” por *remisturas* para assegura ao meme nova estética e significação. Por isso, o meme lançado nas ondas digitais da internet, e num contexto de comunicação instantânea, sofre, portanto, ação direta da edição e da manipulação do seu replicador, quando se faz acréscimo ou retirada de semioses que atendam a demanda do suporte replicador. Em outras palavras, os memes agregam imagens estáticas — fotos e imagens — e dinâmicas — vídeos, áudios, cores — elementos facilitadores a replicação nas mídias nos ambientes digitais.

A presença da internet nos domicílios brasileiros teve crescimento importante. O interesse e a necessidade de a sociedade em se manter conectada à rede mundial de computadores e aos dispositivos digitais são reais, foram ampliadas devido à pandemia da SARS-Cov-2019 nos 2020 e 2021.

O fechamento dos estabelecimentos e instituições de ensino, as quais instituíram o trabalho e o ensino remoto, levando a todos experienciarem diferentes modos e prática de letramentos, destacando nesse processo a multimodalidade da linguagem aplicada à comunicação via memes.

A utilização da internet no domicílio teve crescimento potencial e a sociedade está conectada às redes sociais por aplicativos diversos — *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp*, etc. — onde as práticas de linguagens são multimodalizadas pelos signos recorrentes no mundo digital — *emojis*, *gifs*, memes, etc. — que constituem a dinâmica comunicativa da internet.

Antes, porém, importa considerar que estes dados, certamente, não representam a realidade atual, considerando não haver registros de recente da PNADContínua, evento interrompido pela pandemia SARS-Covid-2019.

> A Internet era utilizada em 82,7% dos domicílios do País em 2019, um aumento de 3,6 pontos percentuais (p.p.) em relação a 2018. O crescimento mais acelerado da utilização da Internet nos domicílios da área rural contribuiu para reduzir a grande diferença em relação aos da área urbana. De 2018 para 2019, o percentual de domicílios onde a Internet era utilizada passou de 83,8% para 86,7%, em área urbana, e aumentou de 49,2% para 55,6%, em área rural. (PNADContínua, IBGE, 2019, p. 5).

3 I MEMES: DISPOSITIVO DE MULTILETRAMENTOS NA SOCIEDADE DA ESCRITA

O meme tem abertura sociossemiótica para ser replicado e compartilhado em várias plataformas, suas matrizes de linguagens flutuam nas ondas "linguajeiras" das redes socais, com isso, sua compreensão é modificada permitindo que novos sentidos sejam agregados consoante a recepção da audiência. Conforme apresento na introdução, o meme é o objeto onde os comportamentos são textualizados por imitações, cujos sentidos provocam reflexões no coletivo social.

O surgimento da impressa escrita — jornais e revistas — de circulação popular abriram espaços para que artistas — desenhistas e ilustradores — também emitissem seus pontos de vista e opiniões sobre variados assuntos e temas de relevância social, política e cultural de sua época. Para isso, aplicava recursos da tecnologia da linguagem disponível à época, desenho em histórias de quadrinhos e caricaturas em branco e preto para representar satírico e humoristicamente os eventos sociais da sociedade de época.

Consoante as pesquisas em *sites* da *web,* antes de Dawkins tratar dessa questão dos memes já era veiculada na mídia impressa. Entretanto, denota-se aí que, considerando as limitações do deslocamento das revistas e jornais impressos da época, o compartilhamento dos memes pelo leitor era substancialmente limitado, visto que para chega ao próximo leitor era necessário o transporte físico do meme.

A exemplo do que se tem como sendo o primeiro meme da história da memética é uma imagem[4] publicada nas histórias em quadrinhos da revista *The Judge,* da Universidade de Iowa, em 1921. Seu equivalente digital nos textos de redes sociais seria o meme cuja imagem representa *expectativa* e *realidade*.

4 Leitor, me minhas escusas, mas visando manter a estética e a dinâmica na leitura do texto, a imagem e sua fonte encontram-se no final desse texto.



Fonte: https://br.ifunny.co/picture/ttbtdatca-primeiro-meme-do-mundo-vou-w-flashlight-taken-como-97p4IbeL9 acesso em abril de 2022

Mais de meio século depois que foi criado o meme na revista *The Judge*, com a popularização da internet na década de 1990, o meme ganhou novas dimensões discursivas e no suporte tecnológico, agregador de múltiplas linguagens, foi alçado ao universo digital.

Segundo a historiografia dos memes, isto ocorre provavelmente em 1998, quando Joshua Schachter, através do *weblog Meme pool*, convidava vários usuários para postar *links* interessantes e compartilhar com as outras pessoas suas ideias, foi criado e replicado os memes: *troll face* e *forever alone*.



Fonte: https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/forever%20alone/troll%20face/ acesso em maio de 22.

Segundo conta em variados *sites* sobre meme: o meme *forever alone* representa um sujeito de pouco amigos e talvez com problemas de sociabilidade, diríamos que se trata de um Ermitão. Já o meme *Troll face* representa o rosto de um sujeito sem caráter e faz piadas libertinas com os outros de sua comunidade, também é do contra e sente prazer em contrariar regras e protocolos sociais aceitos. Um perito em deboche.

Ante a tal texto, considerando o humor — sátira — como categoria representacional da linguagem, é plausível acreditar que as imagens mencionadas acima, configurem-se em prova suficientes de que a cultura memética é tributária à sociedade multimodal; antecipando-se tanto a cultura digital quanto às percepções de Dawkins de que o meme é resultado de um processo fácil de mutação por isso, se espalha de forma rápida.

DAWKINS (2007), afirmara que o meme é uma unidade de transmissão cultural através da qual são realizadas replicações de ideias, chavões, modismos. Contemporaneamente se aplicam os fundamentos da linguagem e multimodalidade e tem os ambientes digitais da internet" das redes sociais como seu "replicador natural" devido rapidez na transmissão na rede.

Para Leal-Toledo (2017), o termo meme desvirtuou do seu sentido e lugar originais devido à quantidade infinita de insumos encontrada na internet.

> O meme de internet é uma imagem ou frase que se torna viral em um programa ou aplicativo de interação social. Uma pessoa a cria e a pública. Por algum motivo desconhecido, alguns memes tomam tal proporção que milhares, e às vezes milhões, de pessoas o replicam em sua exatidão ou em variantes facilmente identificáveis. Uma verdadeira epidemia cultural. A palavra-chave aqui é "viral" (LAEL-TOLEDO, 2017, p. 11).

O que está em jogo são as estratégias necessárias para tornar o meme conveniente, portanto, aplicar efeitos multimodais para o leitor que, de certo modo, interpreta as mensagens é levar o meme a replicação instantânea. Em outros termos, as causas e os efeitos sociossemióticos empregados na criação de meme, a partir de ocorrências cotidianas tem a ver com as possibilidades de extravasamento do evento social, histórico e cultural, projetando comunicação em novo contexto de interação; compartilhamento de conteúdo carregado no humor e no sarcasmo.

A velocidade que a internet e suas redes sociais têm em consentir compartilhamentos entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo em tempo real, a interação é imediata; a recriação de tais fatos em formato de memes, praticamente fogem do controle do criador e as reações do interlocutor seguem padrão de liberalidade comum de inovação no emprego do humor da língua em que símbolos arbitrários são empregados no desenho da mensagem memética.

Assim, o leitor-espectador se apropria da energia criativa para articular as matrizes de sentidos da linguagem e orquestrar conteúdos visual, sonoro e imagético aos memes, provocando deslocamentos cognitivos aqueles que se adéquam ao conteúdo e aos

sentidos advindos da experimentação cultural e leitora de uma produção colaborativa, em que a discursividade é coletivamente construída e distribuída nas redes de comunidades meméticas da internet.

Nesse contexto, os memes, mensagem multimodal ultrapassa os modelos de comunicação geridos em plataformas físicas — HQs de jornais e revistas de humor — onde se tinha aplicada a bimodalidade, isto é, nos idos dos anos 1920, predominavam limitadamente, a escrita e o desenho em branco e preto. Por outro lado, contemporaneamente, no ambiente digital, os memes permitem capacidades criativas e habilidades no emprego de multimodalidade, exigindo do criador, experiências nas práticas de multiletramentos ora em vigor na sociedade da informação e comunicação digitais.

Estas práticas, por si, emulam usos de códigos sociossemióticos e multimodais que agregam à linguagem, padrões afetivos, alterações desses códigos, bem como suas adaptações à nova necessidade comunicativa a serem veiculadas em redes sociais digitais.

> A unidade gerada pelo processo de transmissão de conhecimentos e valores garante a existência da sociedade e sua vitalidade: ela existe pelas relações de comunicação e *é* comunicação. Cada indivíduo usufrui da vida em comum, dentro de seu grupo, e modifica ele mesmo o modo de ser da comunidade, funcionando como agente do processo de comunicação cultural (AGUIAR, 2004, p. 23).

A sociedade contemporânea pauta-se em processos comunicativos oriundos da interação social construídos pelos meios de comunicação de massa que, utilizando-se das tecnologias digitais ampliaram seus alcances.

As múltiplas linguagens veiculadas no ambiente tecnológico das mídias alteraram os modos e as condições sociossemióticos das comunidades, as quais transformam e ampliam algoritmos e linguagens segundo as novas realidades das novas gerações de leitores conectados à *web*.

Os memes se situam nesse entre lugar da multimodalidade da linguagem, pois tem sido construído apropriando-se do verbal e do não verbal, isto é, os memes enquanto gênero textual que, no seu início — 1920 — se desenvolveu na bimodalidade da linguagem — texto, imagem —, entretanto, o uso dos signos binários — 0 e 1 — no processo criativo digital levou à aplicação de recursos sensoriais às imagens.

Com isso, as cinestesias advindas do visual, do auditivo e das sensações provocadas pela miltimodalidade da linguagens elevarem os memes ao patamar hipinótico da leitura viral das redes sociais. Aguiar (2004) afirma: "O código daí resultante é, pois, de natureza social, indispensável para que os sujeitos de um mesmo grupo se entendam" (AGUIAR, 2004, p. 27). Considerando este aspecto, os memes estão para além de sua natureza sociossemiótica, objeto de interação implicadora em aquisição de práticas de multiletramentos, eles hibridizam em si uma miríade de linguagens.

O reconhecimento de quão importante é a presença da cultura memética na sala de

aula e, no que lhe concerne, na cultura contemporânea se torna imperativo criar situações de leitura e produção do gênero para que os estudantes ampliem suas capacidades sociossemióticas na leitura desses eventos cotidianos de letramentos nas suas redes de contatos sociais.

> O fato central é a interação ser o processo pelo qual tudo que acontece na sala de aula acontece do jeito que ocorre. Tiraremos proveito disso. *Trazendo para sala de aula o gênero textual meme para enriquecer e incentivar os estudantes ao uso amplo de fundamentos da intertextualidade, do dialogismo e da multimodalidade presentes nos memes veiculados nas redes sociais da internet* (Grifo meu) (ALLWRIGHT, 1984, 169).

Do ponto de vista da textualidade, as práticas de leitura com memes exigem que professores e estudantes recorram a competências sociocultural, linguística e multimodal para interferir no processo de compreensão comunicativa e interacional proposto na mensagem memética.

A capacidade de ler do estudante tem de ser estimulada para ele ir além do verbal até então proposto pelas normas e as convenções dos textos bimodais presentes nos protocolos da sala de aula. Dessa maneira, o que se propõe é o uso efetivo do gênero meme em sala de aula, visando a sistematização de processo de aquisição de multiletramentos, onde a linguagem multimodal dos memes ganhe importância para além dos pontos gramaticais presentes no contexto verbal do texto recorrente no cotidiano da sala de aula de línguas quer seja materna ou estrangeira.

4 I MEMES: SIMBIOSE TECNOLOGIA, TEXTO-CULTURA

As redes sociais são extraordinárias para a sociedade e não menos importante para a cultura memética; pessoas compartilham com muita rapidez memes que recortam o cotidiano da sociedade multi-imagem, graças aos perfis que se apropriam da fluidez dos elementos da multimodalidade, combinando as estruturas linguísticas com as dinâmicas sociossemióticas: texto, imagem, movimento e som mimetizados replicador.

Cristal (2005) considerou que a internet “é um [...] veículo eletrônico, global e interativo, e cada uma dessas propriedades traz consequências para a categoria de linguagem encontrada lá.” (CRISTAL, 2005, p. 80). Endosso essa fala de Cristal por entender que a construção de um meme é rivalizada pelas multidimensões estilísticas presentes na mensagem a ser transmitida instantaneamente nas redes sociais, ambiente fértil à replicação dos memes.

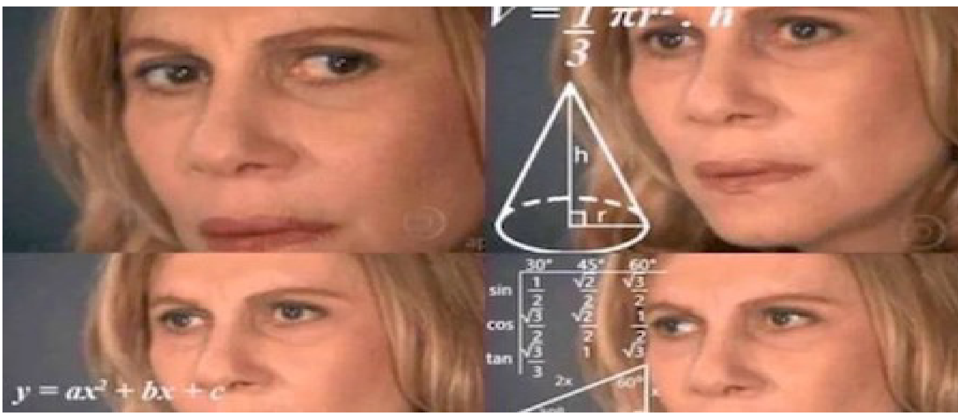
> A Internet nos proporcionou um meio linguístico *e sociossemiótico* (grifo meu) novo, que oferece uma escala completamente nova de possibilidades de expressão, com dimensões inéditas de variação estilística e formas novas de enfocar o uso da língua” (CRISTAL 2005, p. 103).

No Brasil, a popularização das redes sociais de internet, a partir da década de 2000,

associada à cultura midiática televisiva, onde as novelas corroboraram com a formação de hábitos tanto de consumo como de comportamento de gerações; nesse ambiente que as personagens vilãs de tais entrenimentos se tornaram objeto predileto da representação cultural.

Os memes de televisão ganharam audiência e colocaram em destaque questões sociossemiótica da linguagem e promoveram deslocamentos cognitivos em seus espectadores-leitores que, ao virem suas personagens favoritas sendo colocadas em destaque nas redes sociais através de memes.

Cabe destacar que, segundo, manifestações de instituições que medem a circulação e audiência de mensagens em *sites* de redes sociais, incluído nesse indicador, temos o personagem Nazaré Tedesco[5] que foram memializada para Nazaré Confusa[6].



Fonte: https://museudememes.com.br/collection/nazare-confusa.

O sucesso do meme ao nível internacional também pôde ser visto, a partir do reconhecimento de que as redes sociais são espaços emuladores de comunicação e rompem as fronteiras da língua.

O compartilhamento de mensagens sejam elas memes ou não têm grande poder de alcance e, às vezes, surpreende os criadores e os atores originários de tais sátiras. Conforme fala da atriz Renata Sorah acerca da popularidade de meme inspirando em sua atuação na novela *Senhora do destino*[7] (2004 – 2005):

5 Personagem vilã da novela Senhora do Destino, da Rede Globo, entre os anos de 2004 e 2005.
6 https://museudememes.com.br/collection/nazare-confusa.
7 ***Senhora do Destino*** é uma telenovela brasileira produzida pela TV Globo e transmitida originalmente de 28 de junho de 2004 a 11 de março de 2005 em 221 capítulos, com o último capítulo reexibido no dia subsequente, 12 de março. Substituiu *Celebridade* e foi substituída por *América*, sendo a 65ª "novela das oito" exibida pela emissora. Foi escrita por Aguinaldo Silva com a colaboração de Filipe Miguez, Glória Barreto, Maria Elisa Berredo e Nelson Nadotti. A direção foi de Luciano Sabino, Marco Rodrigo e Cláudio Boeckel, com direção geral e de núcleo de Wolf Maya. *Spoiler*: Maria do Carmo, mãe de cinco filhos, sucedeu na vida com muita luta e perseverança, mas ainda tem uma batalha para vencer: conseguir o amor de sua filha que foi sequestrada quando ainda era recém-nascida. https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/senhora-do-destino/ acesso: maio de 2022.

> Olho para um lado e para o outro, sei lá o que é, um meme, né? Não sabia, não tinha noção disso. Sei que faz muito sucesso no Brasil. Todo mundo acompanha, tem vários memes de várias coisas, é uma loucura, mas que tinha ido para os Estados Unidos eu não sabia, eles não sabem quem é. (Renata Sorah — sobre seu próprio nome.

A atriz deixa latente a sua falta de domínio acerca do que é meme: "Olho para um lado e para o outro, sei lá o que é, um meme, né? Não sabia, não tinha noção disso." Obviamente, por ser formada na e pela cultura do letramento impresso, Sorah mostra não está familiarizada com o gênero digital meme.

4.1 Características multimodais do gênero meme:

Nos idos dos anos 2000, quando a internet começou a permitir a comunicação escrita através de *emails* e *Short Message Service* - SMS - nos aplicativos de mensagens, Marchuschi (2004) denominou estas práticas interação escrita como gêneros emergentes[8]. Naquele período, a escrita dava sinais de que a multimodalidade acompanharia a interação on-line, uma vez que vários recursos de edição – fonte, cor e tamanho das letras, inserção de imagens e vídeos – eram usados na escrita dos gêneros digitais emergentes pelos interlocutores.

Desde então, se recomendara que escola precisava de um tempo para reconhecer tais gêneros como práticas de interação escrita, devido à velocidade com que havia chegado ao ambiente social em detrimento da formação dos professores para lidar com as novas tecnologias. Todavia, a escola em poucas ações e por insistência de linguistas aplicados pouco fez para inserir de forma coerente os gêneros digitais emergentes em suas práticas de letramentos.

Não obstante, a origem do meme advir de publicação em modelagem analógica a partir de tirinhas, a massificação do meme como gênero digital ocorre, porque as tecnologias digitais permitirem instantaneidade de divulgação de tais mensagens multimodais, aos milhões de leitores conectados e ávidos interação viralizam os memes na rede de contatos.

Ademais de sua disseminação ocorrer em tempo recorde, consoante a ideia de *O gene egoísta*, de Dawkins (1976), há ainda espaço para os leitores se tornem produtores, modificando a mensagem original para se ajustar a novas possibilidades de leituras. Da mesma forma, a identidade buscada pelo grupo ao criar e compartilhar um meme está baseada na fluidez, por conseguinte, na fixação deste, no imaginário coletivo.

De algum modo, os memes são uma questão de nossos tempos fluídos cujos interesses pela dissipação transdisciplinar da linguagem à cultura memética como campo de aplicação de multimodalidade. A implicação pedagógica da aderência ao uso de memes no ensino de língua portuguesa, na perspectiva de que há nele, elementos relacionados à formação para os multiletramentos ocorre em situações cujas práticas comunicacionais

8 pôr os memes fazerem parte de um sistema representacional e imitativo.

on-line, percebe os memes como compostos de linguagens que se movimentam de acordo com práticas sociais e uso do texto em suas multimodalidades nas redes sociais.

Os memes como objetos complexos, agregadores de múltiplas linguagens, transmitem sentidos culturalmente provocadores, seguindo as 'nuances' de que as bases para imitação e replicação deles, são as redes sociais, onde se desenvolvem a partir das estruturas da mente humana ligada à plasticidade cerebral do leitor de textos multimodalidades da rede.

Dessa forma, a partir de aportes da Linguística Aplicada, classifica-se o meme a partir das características, a saber: a) gênero texto 100% digital; b) carrega carga humorística, crítica e ideológica; c) sofre alterações no formato e no estilo do texto e da imagem; d) é um escrito efêmero; e) é intertextual; f) está situado num contexto cultural e discursivo; g) requer do leitor *background* linguístico, discursivo e cultural; h) é construído na multimodalidade e; i) cria identidade de grupo.

Conforme Shifman (2014), os memes se situam em três categorias, a saber: a) memes de persuasivos, b) memes de ação popular e; c) memes de discussão pública. A partir dessa classificação fica evidente que os memes mencionados no corpo desse texto estão respaldados em eventos e conteúdos culturalmente situados nas práticas discursivas e ideológicas publicamente situadas para tal fim; sobreposição de signos e suas respectivas estruturas multimodais.

Seguindo essa caracterização, o emprego de elementos multimodais aos memes assegura a sua gênese digital, com isso, traz para si implicações interdisciplinares capazes de questionar o leitor através de contextos discursivos e sociossemióticos imbricados em contextos intertextualidades em que a multimodalidade é aplicada de maneira instantânea.

No dizer de Dionísio (2005), a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares, etc. (DIONÍSIO, 2005; 2011; SILVINO, 2012).

A multimodalidade abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem. Entretanto, nosso recorte está direcionado ao estudo do meme que, por essência é multimodal, onde a prevalece a convergência de todas as matrizes de linguagens. Dizendo de outro modo, um único meme, as matrizes de linguagens absorvem e, em simultâneo, reflete múltiplos sentidos. Assim, o meme atinge patamar sociossemiótico importante no contexto dos multiletramentos. O sucesso de certos memes na comunidade e na cultura digitais, mostra que ele é um fenômeno textual e, convém a escola como agente educativo para os multiletramentos, trazê-los para as suas práticas pedagógicas.

A utilização dos memes como objeto de ensino na sala de aula de línguas através de ato de multiletramentos coaduna com a ideia de que o meme é um replicador de sentidos e, de certa forma, aborda o comportamento da geração de conectados ao mundo digital.

Nesse contexto, um significativo aspecto se impõe: os memes enquanto práticas

discursivas recorrentes nas redes sociais da internet promovem deslocamentos cognitivos na comunidade memética. Por outro lado, um conjunto de novas competências linguísticas e semióticas, provenientes das práticas multiletradas, suscitadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação ajudaria a escola no processo de criação de sentidos às competências sociais com o memes; estar conectado e ser competente nos usos sociais das mensagens das telas e redes.

Levar os estudantes a ampliarem suas competências e habilidades linguística, semiótica e digitais para a prática de leitura e escrita criativa a partir produção do gênero textual meme concretiza-se necessário numa escola, onde "muros" que separavam o fora do dentro, desapareceram, graças a autorregulação dos memes enquanto replicador de multimodalidades na cultura memética das redes sociais.

O poder ideológico contidos nos memes os caracterizam como ferramenta importante nos atos de ler, auxiliando os estudantes a se conscientizarem sobre o papel da multimodalidade na arquitetura da mensagem na cultura memética. A mobilização das capacidades e habilidades quando da organização das aptidões linguísticas e semiótica, resultando assim no domínio da linguagem digital e sociossemiótica empregada no gênero meme.

Tal reconhecimento se encontra nas orientações que a Base Nacional Curricular Comum — BNCC — aprovada em 2020 — a qual trata da aplicação pedagógica dos gêneros digitais recorrentes na internet em sala de aula. O mesmo vale para os memes e todas as produções multimodalidades recorrentes nas redes sociais.

5 I MEMES E A BNCC: RECOMENDAÇÕES

A Base Nacional Curricular Comum — BNCC — aprovada em 2020 — orienta a escola para e como fazer uso pedagógico das tecnologias e gêneros digitais em voga na sociedade. Tal incentivo objetiva oportunizar ao estudante, acesso às múltiplas matrizes de linguagens recorrentes na *web* e práticas de multiletramentos em ambientes digitais.

Neste contínuo, destaco as habilidades que, de acordo com a BNCC, devem desenvolvidas no ensino fundamental e médio, a saber:

> a) habilidade (EF69LP05): Inferir e justificar, em textos multissemióticos — tirinhas, memes, etc. —, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação, etc.
>
> b) (EF69LP05-A) Entender a crítica ou o humor de um meme, partindo do conhecimento prévio do fato ou assunto criticado, ou humorizado (BNCC, MEC, Brasil, 2020).

A habilidade EM13LGG701:

> Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC),

> compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos (BNCC, MEC, Brasil, 2020).

Nesta ordem, os jovens assumem o acesso à cultura e às linguagens digitais veiculadas nas redes sociais e, com isso, participam na produção criativa; os memes, o objeto de maior interação entre os conectados às redes. Ademais, produção carregada de humor, cujos sentidos são contemporâneos ao acontecimento na sociedade digitalmente conectada. Tempo e espaço na narrativa do memes se confundem com a instantaneidade das redes sociais, onde tudo acontece em instantaneamente.

A habilidade EM13LGG701 da BNCC — 2020 — considera que as tecnologias digitais devem levar os usuários a práticas criativas, a partir dos variados contextos em que eles se encontram.

Logo a escola é uma realidade cujas atividades com a linguagem e as tecnologias de linguagens emulam transformações de linguagens cotidianas em discursos elaborados seguindo protocolos científicos, ou seja, na escola o meme se transforma em objeto aprendizagem e aquisição de multiletramentos, pois se reconhecem na mensagem memética, atributos dos conceitos de cultura e linga escrita.

A produção de memes na sala de aula através do uso de ferramentas digitais encontra, respaldo na orientação contida na EM13LGG702 que considera quão importante é o uso e avaliação adequados das tecnologias digitais de informação e comunicação na experiência formativa do estudante.

> Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (BNCC, MEC, BRASIL, 2017, p. 489).

Cabe, portanto, ao professor se apropriar da multimodalidade presente nas redes sociais e aplicativos de criação de memes para, em seguida, orientar os estudantes no processo de leitura e compreensão dos sentidos propostos na mensagem memética. “EM13LGG703 Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais”. (BNCC, MEC, BRASIL, 2017, p. 489).

Os usos das ferramentas digitais a disposição dos jovens conectados ganharia uso pedagógico a partir da memealização dos eventos de letramento digital, resultante das experiências das interações *on-line*.

Os estudantes, em sua maioria, têm acesso e explora a seu modo, as tecnologias digitais de informação e comunicação — TDIC — disponíveis a si e a comunidade onde vive. Isto é, as famílias — nesse contexto da pandemia SARS-Covid-2, a partir de 2020 aderiram involuntariamente ao uso de tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem.

> A nova realidade do século XXI — pandemia devido à covid-19, isolamento

> social e colapso no ensino — exige que os gestores educacionais públicos e privados tomem atitudes administrativas e pedagógicas, recorrendo a recursos tecnológicos e digitais para a continuação das atividades escolares através do ERE. (BARRETO, 2021, p. 153)

A realidade mostra que a maioria das atividades de ensino e de leitura e escrita propostas pelas escolas ocorreram através de *smartphones*. Isso fez com que as habilidades contidas na BNCC atendessem a implantação do ensino remoto pelas instituições de ensino do país. Dessa maneira, os estudantes e professores forma implicados no universo multimodalidade das telas dos dispositivos móveis digitais, ambiente genuíno para a criação e replicação de mensagem e cultura meméticas.

6 I MEMEALIZAÇÃO DA LINGUAGEM: MULTIMODALIDADE EM REDE

Os percursos teóricos acerca dos memes desde seu aparecimento enquanto texto originário nas tirinhas, passando a sua convergência e diálogo à linguagem da internet, o meme ganhou *estado* de gênero digital.

Assim, os memes são textos cuja estrutura multimodal, semiótica, cultura e linguística assegura o emprego de construtos didáticos para o ensino e a aprendizagem multimodalidade da linguagem e, consequentemente, de prática de multiletramentos; uma vez que, nele convergem dinâmicas da cultura digital — som, imagem, movimentos, etc. — as quais responde à construção dos sentidos pelo leitor.

O trabalho com memes na sala de aula acontecerá progressivamente, cujo centro da ação pedagógica é a colaboração entre criadores e replicadores nas redes sociais. Isto é, à medida que se vai apresentando em sala de aula, as mais variadas categorias de memes — o museu do meme[9] — se amplia o interesse e a participação dos estudantes na leitura e na produção de novos textos multimodais.

Defendo – ainda carente comprovação empírica –, uue uma vez em contato com a cultura memética, os estudantes, *peritos* nos usos cotidianos das linguagens e vivências em redes sociais, encampariam a ideia de aprender ler e escrever multimodalmente através de oficinas criativas de memes e, com a mediação dos professores se tornarão autores de trabalhos autênticos.

Nesse contínuo, é importante que todas as atividades desde a apresentação de memes até sua leitura e interpretação seja mediado pelo professor, evitando que sejam feitas leituras e até produções que, sob a égide da criatividade e da liberdade de expressão,

9 para assegura ao meme nova estética e significação. Por isso, o meme lançado nas ondas digitais da 'internet', e num contexto de comunicação instantânea, sofre, portanto, ação direta da edição e da manipulação do seu replicador, quando se faz acréscimo ou retirada de semioses que atendam a demanda do suporte replicador. Em outras palavras, os memes agregam imagens estáticas — fotos e imagens — e dinâmicas — vídeos, áudios, cores — elementos facilitadores a replicação nas mídias nos ambientes digitais. A Internet era utilizada em 82,7% dos domicílios do País em 2019, um aumento de 3,6 pontos percentuais (p.p.) em relação a 2018. O crescimento mais acelerado da utilização da Internet nos domicílios da área rural contribuiu para reduzir a grande diferença em relação aos da área urbana. De 2018 para 2019, o percentual de domicílios onde a Internet era utilizada passou de 83,8% para 86,7%, em área urbana, e aumentou de 49,2% para 55,6%, em área rural. (PNADContinua, IBGE, 2019, p. 5).

se comentam preconceitos em que racismo, xenofobia, sexismos, etc. fiquem velados nos memes.

Nesta senda, KANKSHEAR; KNOBEL, (2003) advertem:

> [...] sob as condições do desenvolvimento massivo e do acesso à internet em escala global permitiriam vislumbrar com maior clareza, nós argumentávamos que diversas novas experiências de letramento não reconhecidas pela educação formal se tornariam crescentemente importantes para uma participação efetiva na própria economia da atenção, incluindo a memealização (KANKSHEAR; KNOBEL, 2020, 87).

Dessa maneira, trabalhar com memes na sala de aula vai além das atividades de leitura escrita. A escola atual precisa lidar e reconhecer a presença efetiva de outras eventos de letramentos no cotidiano de aprendizagem dos estudantes. Isso tornaria possível, a partir da assimilação por parte dos professores, de que a cultura digital à qual os estudantes estão imersos, é um espaço de "novas" experiências e a produção de textos emerge de interações com as multimodalidades recorrentes no contexto colaborativo de aprendizagem e letramento para além dos muros escolares.

Assim, a aprendizagem de práticas de multimodalidade proporcionada pelas trocas ideias nas redes digitais sociais compõe o universo linguístico e textual dos estudantes conectados. Portanto, cabe a escola construir e aperfeiçoar práticas de ensino de língua, de leitura e de escrita considerando a organização socio cognitiva da vida para além da sala de aula, sem, contudo, perder o entendimento de que é agência de multiletramentos por excelência e é nela que as práticas de ensino com textos multimodalidade devem ocorrer.

Na escola, os discursos e as práticas de aprendizagem com a linguagem cotidiana são transpostos em saber cientifico, ou seja, é com a entrada de textos digitais cotidianos —*gif, emojis,* memes, etc. — que se assegura a passagem para outras produções monitoradas e mediadas pelo saber linguístico e pedagógico do professor.

> Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramentos associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais, etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo. Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais onde as pessoas se apoiam em textos escritos lidos ou lidos e preservados na memória (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 43).

O profissional da linguagem deveria transpor a cultura linguística digital à linguagem e ao letramento em sala de aula conforme os protocolos pedagógicos: científico, digital e escolar comparando as camadas profundas de uma e de outra; em seguida, categorizá-lo segundo o contexto sociossemiótico em que foram produzidos.

Dessa maneira, acredito que o trabalho com sequência didática poderá levar os memes para a sala de aula, onde estudantes e professores acessem as práticas de linguagem multimodais ora disponível no cotidiano das plataformas de *streaming* da internet. "Uma

sequência didática tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa da situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83). De tal modo, a sequência didática para ensinar leitura multimodalidade para o aluno usando o gênero digital meme, de certa forma, estaria propondo outro paradigma de letramento com gêneros textuais na sala de aula, visto se trata de uma produção originária e disseminada no e pelo ambiente digital; redes sociais.

Considerações: “a zoeira” dos memes replicadores na sociedade multimodalidade

Os memes fazem parte do cotidiano comunicativo e interacional da juventude conectada e exposta à cultura memética corrente nas redes sociais da internet, onde os estudantes interatuam com memes e os produzirem à velocidade e à imitação do seu replicador – redes e mídias sociais –

Nesse tempo agrega o maior número possível de elementos multimodalidades geradores sentidos para o leitor, consoante ao grau de pertencimento deste à comunidade memética. A familiaridade dos estudantes com as múltiplas linguagens disponíveis nas plataformas e aplicativos de digitais para criação de memes materializam a multimodalidade como fundamento “linguageiro” à interação comunicativa dos produtores e leitores deste gênero do discurso.

Produzir textos — monomodais e/ou multimodais — trata-se de um processo altamente complexo e requer uma aprendizagem que aborde os diferentes enredamentos das tecnologias das linguagens na produção multimodalidade. Os memes, por exemplo, podem ser trabalhados em diferentes etapas, sempre retomando os objetivos e as estruturas linguística, semiótica e cultural num espaço-tempo real. O agora; fundamental para a compreensão do que é uma memealizada.

Assim sendo, criar memes, da parte do autor-criador, é aplicar recursos multimodalidades à mensagem, cuja original deve ser imitada com o máximo de originalidade, visto que o meme é por excelência dialogia, em que há a junção texto e imagem visando a transmissão e, por que não, o contágio da mente do leitor com ideias carregadas de informações culturais correntes no tempo presente.

Mais um vez provoco: a escola é uma agência de letramento, portanto, ao longo de sua trajetória em quanto formador para o Estado, comodamente mantém as práticas de ensino com gêneros já cristalizados pelo uso. Conforme afirma: “Certos gêneros interessam mais à escola — as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinhas, para citar alguns” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82). Não por acaso, o trabalho com esses gêneros pouco atende aos interesses dos estudantes, visto que, a maioria deles tem pouco a acesso à cultura escrita da escola e, com isso, o aprendizado do que são os gêneros

textuais escolarizados fica deficiente.

Dizendo de outra maneira: as práticas escolares para o ensino de leitura e escrita com gêneros textuais monomodais se afastam cada vez mais da realidade interativa, colaborativa e comunicacional dos estudantes conectados as suas redes sociais e plataformas de *streaming*.

Os jovens submersos em novos e variados formatos de gêneros textuais digitais – meme – vivênciam as dinâmicas da multimodalidade e de multiletramentos em redes colaboratvas; meme é gênero agregador de multiplas linguagens contemporâneas.

Ante a essa problematização, o ensino de leitura multimodalidade é uma exigência que emerge à proposição de que a escola centre atenção no acolhimento de gênero textual vindo de fora. O gênero digital meme se enquadra como uma potencialidade de ensino e aprendizagem de leitura e escrita devido suas estruturas e suas dimensões textuais, bem como a riqueza de sentidos, linguagens e intertextualidades já reconhecimdas pelos alunos como textos de seus cotidianos letrados.

Nessa dimensão, trabalhar com memes na sala de aula de língua materna ou estrangeira permite é levar aos alunos todas as possibilidades de pertencimento no campo das tecnologias das linguagens, dado que, memes constituem-se como gênero textual híbrido, pois agregar à mensagem, diversas matrizes de linguagens, relacionando-as à prática comunicativa nos ambientes digitais.

Argumento: os memes são acontecimentos comunicativos dissipadores de ideologias e sentidos positivo e/ou negativo, visto que, neles há potencial dialógico, intertextual e multimodalidade amplo, pois são recortes de significados compartilhados de uma rede social para outra, produzidos no aglomerado de criadores e distribuído para o consumo a milhares de leitores a partir de seus perfis pessoas,

A junção do verbal, visual, sonoro e do imagético numa única mensagem cujos sentidos advém de uma fonte cultural e, conseguinte, reverberam no contexto tempo e espaço espontâneo da redes, demonstra que o processo de hibridização da mensagem memética é uma realidade em que os usos sociais do gênero meme permite que seus leitores e criadores se comuniquem eficazmente e, com isso, participem da produção de sentidos, na ontologia social da redes digitais.

Desta maneira, reafirmo minha tese: ***memes são textos híbridos e multimodais que agregam e remixam diferentes matrizes de linguagens contemporâneas nos suportes digitais e têm nos aplicativos ligados à internet, o ambiente perfeito para atrair a atenção, com isso contagiar as mentes conectadas em redes através de eventos de humor.***

Diante da diversidade de gêneros textuais disponíveis para o ensino de leitura na sala de aula, concluo, portanto que trabalhar com memes na sala de aula de língua materna ou estrangeira é colocar os estudantes diante de atos de letramentos, cujo capital linguístico, sociossemiótico e cultural é valorado pelas comunidades conectadas, os quais tem como

objeto de ensino, atividades de leitura e interpretação textos produzidos colaborativamente e compartilhados em redes cujos usos das múltiplas linguagens conferem à mensagem memealizada os sentidos necessitários a manutenção das estratégias multimodalidades.

O meme como gênero digital rivaliza com gêneros e ideologias clássicos de ensino de leitura na escola e reflete as tensões e as relações do poder socio-historicamente construídas com outros gêneros.

Nesse complexo processo, socializam informações situadas no tempo e no espaço, embora, ainda, seja visto de maneira diferente nos protocolos de aprendizagem da comunidade escolar, os memes estão a serviço do ócio, preenchendo o tempo livre a ponto de o diferente contaminar as mentes dos leitores, transformando-os em devotos replicadores de significados em redes sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal.* São Paulo: UNESP, 2004.

ALLWRIGHT, R. L. *The importance of intectation in classroom language. Applied Linguistic.* 2. Vol. 15. Cambridge: CUP, 1984.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CHAGAS, VIKTOR. (org.). *A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital*. Salvador: EDUFBA, 2020.

CHAGAS, VIKTOR. *Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura*. BIB, São Paulo, n. 95, 2021 (publicada em março de 2021), pp. 1 – 22.

CRISTAL, DAVID. *A revolução da linguagem.* 1. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Zarah, 2005.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta.* 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KRESS, G. R., e T. van LEEUWEN. *Reading images: the grammar of visual design.*Routledge, 2. ed. London and New York, 2006.

LAEL-TOLEDO, Gustavo. *Os memes e a Memética: O uso de modelos biológicos na cultura.* São Paulo: FiloCzar, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. *Da leveza: rumo a uma civilização sem peso.* Barueri — São Paulo: Amarilys, 2016.

REES, Arran. *O que isto significa em memes*: Colecionando e curando memes em muses. In: CHAGAS, VIKTOR. (org.) A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula.* 1. São Paulo: Parábola, 2021.

SCHNEUWLY, Bernard, e Joaquim DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas — SP:

DIONÍSIO, A. P. *Gêneros Textuais e Multimodalidade*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. — CREDITO: CAMPO GRANDE NEWS. https://rede.escoladigital.org.br/odas/museu-dos-memes-32814

MARCUSHI, L.A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. Em: MARCUSHI, L.A & XAVIER, A.C. (orgs.) *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido* 3. ed. São Paulo: Cortez.

SHIFMAN, Limor. *Memes in digital culture*. Massachusetts, MA: MIT Press, 2014.

Sites consultados

«Meme da Nazaré Confusa foi parar em uma matéria do Mashable sobre «Vingadores»». entretenimento.uol.com.br*. Consultado em 1 de julho de 2020*

«#MUSEUdeMEMES». museudememes.com.br*. Consultado em 1 de julho de 2020*

«Nazaré Confusa: o meme brasileiro que ficou famoso no mundo!». Dicionário Popular*. Consultado em 1 de julho de 2020*

«Renata Sorrah volta às redes sociais com meme ‹Nazaré confusa› destacado em site francês». Extra Online*. Consultado em 1 de julho de 2020*

«Globo exibe «Nazaré confusa» em «Senhora do Destino» e «quebra» a internet». tvefamosos.uol.com.br*. Consultado em 1 de julho de 2020*

https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/voce-sabe-o-que-sao-memes/#:~:text=O%20primeiro%20meme%20a%20ser,compartilhar%20com%20as%20outras%20 pessoas.

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-Doutor pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCE-UC Portugal (Área de concentração: Educação Superior e Políticas Educacionais), Professor Investigador - 2014-2016 -, supervisionado pela Dra. Teresa Pessoa; Pós-Doutor - pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra - IP-ESEC-Portugal (Área de concentração: Formação de Professores, Identidade e Gênero) Professor Investigador - 2017- 2021 -, supervisionado pela Dra. Filomena Teixeira. Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) -, (Área de concentração: Alfabetização Científica e Tecnológica) pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2018-2022), Doutor em Ciências da Religião (Área de concentração: Religião, Cultura e Sociedade, na linha: Religião e Movimentos Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - (PUC-Goiás, 2010 - 2014) e doutorando em Educação (Área de concentração: Estudos Culturais, na linha: Currículo, ciências e tecnologias) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2020-). Mestre em Teologia: Educação Comunitária, Infância e Juventude (EST/UFRGS, 2008) e Mestre em Ciências da Educação (UEP, 2009). Possui formação multidisciplinar com graduação em: Ciências Sociais (Faculdade Única), Filosofia (FBB), Matemática (UEG) e Pedagogia (ICSH). Especialista em - Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior (UNIFIMES), Docência do Ensino Superior (UCAM) e em Matemática (ICSH). Atualmente é Professor Titular C-II da Fundação Municipal Integrada de Ensino Superior (FIMES/UNIFIMES, 2014-) onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação e pós-graduação, vinculado a Unidade Básica das Humanidades e Professor (P-IV Padrão E) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC, 1999 -) atuando no componente curricular de Matemática. Atua também como docente permanente nos seguintes programas Stricto Sensu: Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba), na Linha 1, formação docente e diversidade (cooperação técnica), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (PPGEDU-FACMAIS), Linha 1 Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) e, do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Colaboração Técnica), na linha 2 Novas Formas de subjetivação e organização comunitária. Orientou: 1 tese de doutorado, 15 dissertações de mestrado, 20 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 113 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 9 trabalhos de iniciação científica. Atualmente orienta: 8 dissertações de mestrado, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 projeto de iniciação científica e supervisiona 1 projeto de pós-doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa (NEPEM); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no Interior do Amazonas (IFAM). Associado à ANPED/Nacional. Associado à APEDUC - Associação Portuguesa para o Ensino das Ciências. Membro da Comissão

Editorial da Revista Científica da Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do comitê científico da Editora Atena (2019 -) e da editora Publishing (2020-) ; Editor-chefe da revista científica Novas Configurações Diálogos Plural (2020-). Avaliador do Guia da Faculdade (2020-). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois blocos temáticos: I PROCESSOS EDUCATIVOS: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II DIVERSIDADE: Estudos Culturais, Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, juventude, Religiosidade e Cultura. (Países em que esteve presente para atividades acadêmicas e técnicas e/ou manteve vínculos em trabalhos científicos: (Argentina, Alemanha, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai).

JÉSSICA ANGÉLICA DE MELO BORGES – Mestranda o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba). Graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Dracena (2016). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Oeste Paulista (UNOESTE) no ano de 2018. Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Rhema (Facur) no ano de 2019. Professora na rede Municipal de Educação de Dracena, estado de São Paulo. Possui experiência na área de Educação, com ênfase na educação infantil na primeira infância.

FELIPE SILVA LOPES DE SOUZA – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba). Graduado em Pedagogia – Faculdades Integradas Urubupunga (FIU-SP). Graduado em Matemática – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Cassilândia-MS). Especialista em: Ludopedagogia – Faculdade Campos Elíseos (FCE); Educação Infantil (FCE); Psicopedagogia (FIU-SP) e Matemática Aplicada à Economia e Finanças – Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul (FUNEC). Professor efetivo na rede municipal de Aparecida d'Oeste -SP e Marinópolis (SP).

ANTROPOLOGÍA:

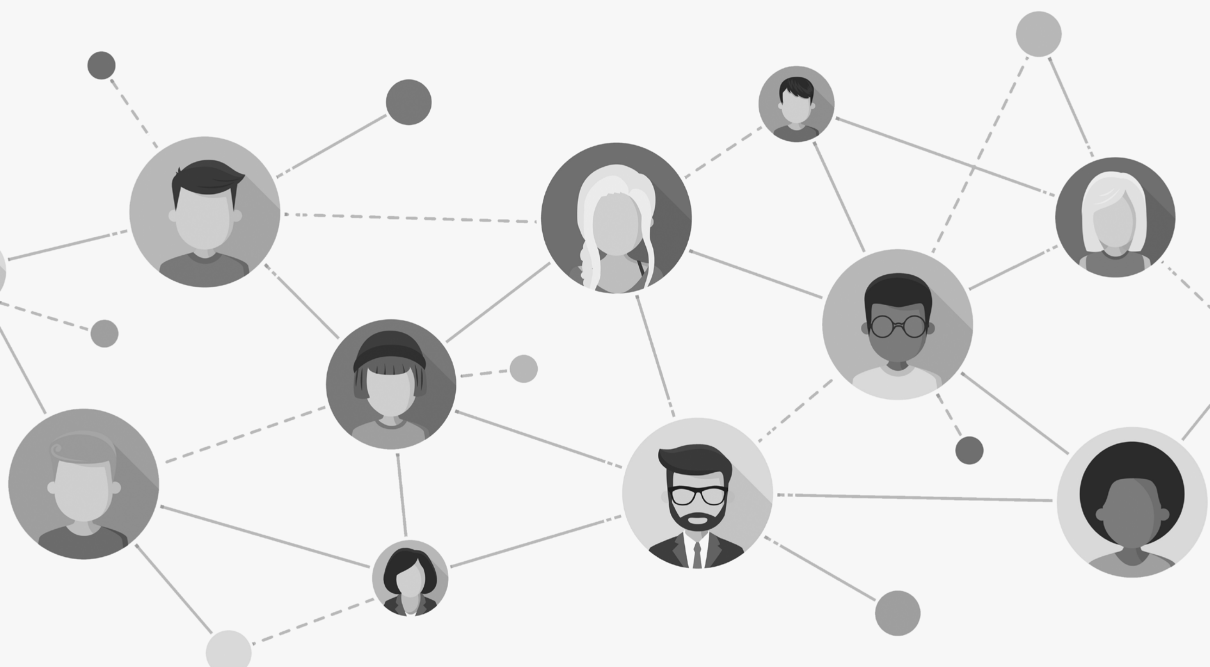
Visión crítica de la REALIDAD SOCIOCULTURAL 2

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena Editora

Ano 2022

ANTROPOLOGÍA:

Visión crítica de la REALIDAD SOCIOCULTURAL 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena Editora
Ano 2022